

Schulformwechsel

Eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt von
Dipl. Päd. Anke Liegmann
geboren in Marburg/Lahn

Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften

Datum der mündlichen Prüfung: 19. 9. 2007

Erstgutachterin: Prof. Dr. Elke Nyssen (Essen)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (Bochum)

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	2
Danksagung	6
1 Einleitung.....	7
Teil 1: Forschungsstand.....	11
2 Schulformwechsel: eine Begriffsbestimmung	12
3 Steuerung von Schulformwechseln.....	15
3.1 Rahmenbedingungen des dreigliedrigen Schulsystems	15
3.2 Gesetzliche Regelungen	18
4 Institutionelle Aspekte von Schulformwechseln.....	23
4.1 Häufigkeit von Schulformwechsel	23
4.1.1 Überblick	23
4.1.2 Häufigkeit in Nordrhein-Westfalen	26
4.1.3 Schulformspezifische Häufigkeiten von Schulformwechseln.....	28
4.2 Funktion und Wirkung von Schulformwechseln	30
4.2.1 Funktion von Schulformwechseln	30
4.2.2 Wirkung von Schulformwechseln: Leistungshomogenisierung.....	33
4.2.3 Wirkung von Schulformwechseln: Förderung	36
4.2.4 Wirkung von Schulformwechseln: Soziale Selektivität.....	39
4.3 Zusammenfassung	41
5 Individuelle Aspekte von Schulformwechseln	42
5.1 Kumulation von schulischen Selektionseignissen	43
5.2 Psychosoziale Entwicklung von Schulformwechslern	46
5.2.1 Fachspezifisches Selbstkonzept	46
5.2.2 Attribution von Erfolg und Misserfolg	51
5.2.3 Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund von ungewöhnlichen Schullaufbahnen..	52
5.3 Zusammenfassung	57

6	Schulformwechsel – Konsequenz einer falschen Prognose?	59
Teil 2: Empirische Studie		64
7	Fragestellung und Forschungsdesign	65
7.1	Fragestellung	67
7.2	Forschungsdesign	68
7.2.1	Beschreibung der Stichprobe	70
7.2.2	Auswahl der InterviewpartnerInnen.....	70
7.3	Erhebungsmethoden	71
7.3.1	Leitfadeninterview	71
7.3.2	Kurzfragebogen S und E.....	72
7.3.3	Feldnotizen	73
7.4	Durchführung	73
7.4.1	Interviews mit Kindern	73
7.4.2	Interviews an Schulen.....	74
7.5	Datenaufbereitung	74
7.6	Datenauswertung	75
7.6.1	Qualitative Inhaltsanalyse.....	75
7.6.2	Typenbildung	77
7.7	Reflexion des Forschungsdesigns.....	81
8	Subjektive Perspektiven vor dem Schulformwechsel	84
8.1	„Da weiß man halt, dass man schlecht ist“ – vor dem Abstieg	84
8.1.1	Psychische und emotionale Belastungen/Entlastungen.....	85
8.1.2	Schulleistungen.....	90
8.1.3	Psychosoziale Situation	100
8.1.4	Erwartungen zum Schulformwechsel	118
8.2	„Ich könnte jetzt auch zur höheren Schule“ – vor dem Aufstieg.....	123
8.2.1	Psychische und emotionale Belastungen/Entlastungen.....	125
8.2.2	Schulleistungen	126
8.2.3	Psychosoziale Situation	131
8.2.4	Erwartungen zum Schulformwechsel	141
8.3	Eine subjektive Logik der Vorschau auf den Schulformwechsel	144
8.3.1	Verknüpfung von Leistung und sozialer Interaktion.....	146
8.3.2	Schulisches Selbstbild.....	149
8.3.3	Strukturbedingungen.....	150
8.3.4	Zukunftsperspektiven.....	152
8.4	Vorschau auf den Schulformwechsel: typisch Aufsteiger – typisch Absteiger?.....	154
8.4.1	Die verunsicherten Hilflosen	156
8.4.2	Die Resignierten	158
8.4.3	Die in Anerkennungsprobleme Verstrickten.....	160
8.4.4	Die Prestigeorientierten	164
8.4.5	Die Unentschlossenen.....	167
8.4.6	Die Erleichterten	169

8.4.7	Die Aufstiegsorientierten	171
8.4.8	Die Unterforderten	173
8.4.9	Die Gestärkten	175
8.4.10	Zusammenfassende Darstellung	177
8.4.11	Soziale Kategorien als Typenmerkmale?.....	180
9	Subjektive Perspektiven nach dem Schulformwechsel.....	183
9.1	„Es ist am Anfang natürlich alles neu“ - nach dem Abstieg	184
9.1.1	Emotionale Befindlichkeit nach dem Abstieg.....	184
9.1.2	Leistungsstand nach dem Abstieg	185
9.1.3	Arbeitshaltung nach dem Abstieg	188
9.1.4	Soziale Netzwerke	190
9.1.5	Bilanzierung.....	196
9.2	„aber hier sind die Lehrer besser“ – nach dem Aufstieg.....	199
9.2.1	Emotionale Befindlichkeit nach dem Aufstieg	200
9.2.2	Leistungsstand nach dem Aufstieg	201
9.2.3	Arbeitshaltung nach dem Aufstieg.....	203
9.2.4	Soziale Netzwerke	205
9.2.5	Bilanzierung.....	210
9.3	Eine subjektive Logik des Rückblicks auf den Schulformwechsel	211
9.3.1	Leistungsveränderung	212
9.3.2	Zukunftsperspektiven.....	213
9.3.3	Soziale Interaktionen	215
9.4	Rückblick auf den Schulformwechsel: typisch Aufsteiger - typisch Absteiger?	217
9.4.1	Die Stigmatisierten	218
9.4.2	Die Widerständigen	221
9.4.3	Die Gleichgültigen	222
9.4.4	Die Ambivalenten	224
9.4.5	Die Angepassten	225
9.4.6	Die Aufstiegsorientierten	227
9.4.7	Soziale Kategorien als Typenmerkmale?.....	229
10	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion	233
10.1	Perspektiven auf einen Schulformwechsel	234
10.2	Leistungsentwicklung von Schulformwechslern	245
10.3	Psychosoziale Entwicklung von Schulformwechslern	248
10.4	Soziale Netzwerke von Schulformwechslern	251
10.5	Bilanzierung der Schülerinnen und Schüler zum Schulformwechsel	253
10.6	Schulformspezifische Unterschiede bei Schulformwechseln	253
10.7	Geschlecht und Migration	255
10.8	Fazit und Forschungsperspektiven	256
11	Literatur	260
12	Verzeichnis der Gesetzestexte	274

13	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen.....	276
14	Anhang	279
14.1	Interviewleitfaden 6. Klasse (vor dem Schulformwechsel)	279
14.2	Interviewleitfaden 7. Klasse (nach dem Schulformwechsel).....	281
14.3	Kurzfragebögen	283
14.3.1	Schüler	283
14.3.2	Eltern.....	283

Danke,

Allen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben! Im Einzelnen möchte ich danken:

den Schülerinnen und Schülern, die so freimütig über sich selbst und ihre schulische Situation Auskunft gegeben haben. Ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ihnen und allen Kindern, die ihre Wege durch den Dschungel des Schulsystems gehen, wünsche ich, dass sie ihren eigenen Weg finden, der sie in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit stärkt;

den Schulen, die ihr Einverständnis für diese Untersuchung gegeben haben und Raum und Zeit dafür zur Verfügung stellten.

meiner Doktormutter Elke Nyssen, die mir ermöglicht hat, ein Thema, das mir am Herzen liegt, zu bearbeiten;

allen meinen KollegInnen, die mit mir zahlreiche und unermüdliche Diskussionen geführt haben, und mir damit geholfen haben die inhaltliche und methodische Anlage dieser Arbeit einzugrenzen, insbesondere Kathrin Racherbäumer und Sabrina Drüke;

meiner Familie, die mich in allen Phasen dieser Arbeit unterstützt hat und gleichzeitig zu meine schärfsten Kritikern zählte: Stephan, Laura, Fabian und Elias.

1 Einleitung

„Schau mal hier, nur Hauptschule,
weil ich ne Fünf in Deutsch hab.
Dabei wollt' ich Realschule schaffen.“

Diese Worte einer Viertklässlerin bei der Zeugnisausgabe am letzten Schultag in der Grundschule und vor allem ihr tief enttäuschtes Gesicht, ihre tränenerstickte Stimme sind mir bis heute im Gedächtnis geblieben. In dieser Aussage liegt nicht nur Hoffnungslosigkeit; sie macht vor allem deutlich, dass bereits Zehnjährige sich der Tragweite der Entscheidung für eine der weiterführenden Schulformen bewusst sein können. Man kann annehmen, dass die Schülerin in der Empfehlung für die Hauptschule nicht eine ihren Kenntnissen und Fähigkeiten angemessene Förderung sieht, sondern eine Entscheidung über ihre Zukunftschancen. Damit begann meine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik *Selektion im deutschen Schulwesen* im Allgemeinen und dem Selektionsereignis *Schulformwechsel* im Besonderen.

Die Bedeutung schulischer Qualifikationen hat in den letzten Jahrzehnten immer mehr zugenommen. Schulerfolg und Schulversagen versprechen – an den Rändern der Skala und etwas pointiert dargestellt – der einen Schülergruppe ein Leben als strahlende, flexible, weltoffene und erfolgreiche Gewinner der globalisierten Gesellschaft, den anderen als potentiellen Hartz-IV-Empfängern ein Leben am Existenzminimum.

Die in den meisten Bundesländern Deutschlands traditionell sehr frühe Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn und das damit verbundene Abschlusszertifikat teilt Schülerinnen und Schülern schon mit dem Ende der vierten Klasse¹ Zukunftschancen zu, da die Haltekraft der einmal gewählten Schulform sehr hoch ist (vgl. Mauth/Rösner 1998, Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Doch sowohl auf der Gewinner- als auch auf der Verliererstraße gibt es Gabelungen, Umwege, Sackgassen. Diese Abweichungen vom „geraden“ Weg sind strukturell im Bildungssystem vorgesehen und zum

¹ Nach der Abschaffung der Orientierungsstufe in Niedersachsen sind es nur noch die Länder Berlin und Brandenburg, in denen eine Entscheidung über die zukünftige Schullaufbahn erst nach der 6. Klasse getroffen wird.

Beispiel durch die Möglichkeit des Wechsels der Schulform während der Sekundarstufe I realisiert. Schülerinnen und Schüler, die durch Schulformwechsel Umwege gehen, spiegeln wiederum das Prinzip von Erfolg und Misserfolg wider. Auch das Ereignis einer „gebrochenen Schullaufbahn“ (vgl. Bellenberg 1999) schafft Gewinner und Verlierer, denn die einen können durch schulischen Erfolg aufsteigen, während die anderen scheitern und absteigen.

Bildungssoziologie und Schulwirkungsforschung haben die Dimension von Schulformwechseln verschiedentlich thematisiert (vgl. z.B. Kemnade 1989, Roeder/Schmitz 1995, Rösner 1997, Mauthe/Rösner 1998, Baumert/Schümer 2001b, Baumert/Trautwein/Artelt 2003, Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). So zeigt sich, dass trotz der Lockerung der Grenzen zwischen den Schulformen die überwiegende Mehrheit der Schulformwechsler in eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau übergeht (vgl. Bellenberg/Klemm 1998, Mauthe/Rösner 1998, Bellenberg 1999, Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Abstiege erweisen einen hohen Zusammenhang zur sozialen Kategorie Geschlecht (vgl. Krohne/Meier 2004, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) und auch der Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen erweist sich für die Überwindung von schulischen Selektionshürden als nachteilig (vgl. Gomolla/Radtke 2002, Krohne/Meier 2004). Die schultheoretischen Forschungen zeigen also, dass nach der Selektion in der Grundschule durch Schulformwechsel – und auch Klassenwiederholungen – Korrekturen dieser Bildungsentscheidung stattfinden. Trotz dieser Korrekturen stellt sich die aus schultheoretischer Sicht erwünschte Wirkung – die Leistungshomogenisierung der Lerngruppen – nicht ein (vgl. Baumert/Lehmann 1997, Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Artelt et al. 2001). In der historischen Entwicklung ist die Gelegenheit zum Wechsel der Schulform denn auch zur Abmilderung von Härten, die durch die frühe Selektionsentscheidung nach der Grundschule entstehen, ermöglicht worden (vgl. Nyssen 1998, Herrlitz/Hopf/Titze 2001). Insofern muss der Vorteil, der durch einen Schulformwechsel beabsichtigt wird, eher auf Seiten des Individuums als auf Seiten des Systems gesucht werden.

Will man politische Versprechen wie „Jedes Kind mitnehmen“ (MSW NRW 2006) ernst nehmen, so heißt das auch, die subjektive Relevanz schulischer Erfolge oder Misserfolge, wie sie Schulformwechsel darstellen, vor dem Hintergrund einer leistungsorientierten Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin sollte gestärkt aus institutionellen Bildungsprozessen in die Gesellschaft treten. Um Wissen über die Entstehung gestärkter Persönlichkeiten sowie die Hürden

auf dem Weg dahin zu erhalten, muss die Perspektive der Betroffenen auf Bildungsinstitutionen und -prozesse mehr in den Mittelpunkt rücken. So haben sozialisationstheoretische Studien in der Vergangenheit gezeigt, dass sich schulisches Versagen sehr einschneidend auf die weitere Biographie auswirkt, indem beispielsweise Brüche und Misserfolgsängste auch in die berufliche Zukunftsgestaltung hineinreichen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986, Nittel 1992). Insgesamt muss man jedoch konstatieren, dass der Einfluss der verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf die Persönlichkeitsentwicklung im Zuge von Schulformwechseln bisher nur unzureichend aufgeklärt wurde.

Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Desiderat an, indem sie die Frage nach den Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Verlauf eines Schulformwechsels aufgreift und die subjektive Bedeutung dieses Ereignisses für schulisches Lernen sowie die Identitätsentwicklung ermittelt. Von den Betroffenen selbst können wir Auskunft über Bedingungen und Wirkungen von Schulformwechseln abseits an der Oberfläche bleibender struktureller Beschreibungen erlangen. Die Erforschung der individuellen Relevanz solcher ungewöhnlicher Schullaufbahnen zeigt eine wichtige Facette für die Bedeutung von Schulen als Sozialisationsinstanzen auf. Im Rahmen einer qualitativ-empirischen Studie wurden dafür die Erfahrungen von 11- bis 14-Jährigen vor und nach dem Wechsel der Schulform erfasst und analysiert.

Im ersten Teil dieser Arbeit erfolgen zunächst eine theoretische Grundlegung des Themenbereichs und die Darlegung der Forschungslage zum Schulformwechsel. Hier wird deutlich, in welcher Weise die institutionellen Bedingungen den Schulformwechsel im dreigliedrigen Schulsystem regulieren. Insbesondere werden die Unterschiede hinsichtlich der Wechselrichtung aufgezeigt. Es werden Hinweise zusammengetragen, die die verschiedenen positiven und negativen Auswirkungen von Selektionsereignissen auf die psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern darlegen.

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird eine empirische Studie vorgestellt, in der anhand von Leitfadeninterviews die Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf einen Schulformwechsel erhoben werden. In dieser Studie werden beide Wechselrichtungen gleichermaßen in den Blick genommen, denn für beide Schülergruppen findet damit ein tiefgreifender Einschnitt in die Schullaufbahn statt. Allein aus der Richtung des Wechsels lassen sich jedoch nicht die Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung ermitteln. In zwei Auswertungsschritten werden die unterschiedlichen Perspektiven, die aus einer besonders guten oder schlechten Notenlage mit nachfolgendem Schulformwechsel resultieren, analysiert. Hierbei wird deutlich inwieweit ein Schulformwechsel auf die

Identität und die Interaktionen in schulischen und außerschulischen Feldern Einfluss hat. Durch die strukturunabhängige Typenbildung kann gezeigt werden, dass Aufstiege und Abstiege nicht eindeutig positive bzw. negative Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler haben. Vielmehr ist für die von den Schülerinnen und Schülern eingenommene Perspektive auf den Schulformwechsel die individuelle persönliche und schulische Situation maßgeblich.

Teil 1: Forschungsstand

2 Schulformwechsel: eine Begriffsbestimmung

Die Struktur des deutschen Schulsystems sieht laut ‚Hamburger Abkommen‘ von 1964 (vgl. KMK 2006b, S. 4f.) für die Sekundarstufe I im allgemeinbildenden Schulwesen ein Angebot von drei Schulformen vor, die sich an eine äußerlich nicht differenzierte Primarstufe anschließen. Diese drei Schulformen unterscheiden sich durch das von ihnen angestrebte Anspruchsniveau. Wenn auch durch die Kulturhoheit der Länder die Vielfalt der Ausgestaltung dieser Grundstruktur mittlerweile deutlich zugenommen hat, so ist diese Grundstruktur dennoch erkennbar. Zum Teil stehen integrierte Gesamtschulen als vierte Schulform neben den Schulformen des dreigliedrigen Systems (z.B. Bremen, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein), zum Teil sind einzelne Schulformen (z.B. Haupt- und Realschule zur ‚Mittelschule‘ in Sachsen oder zur ‚Erweiterten Realschule‘ im Saarland) zusammengefasst, differenzieren aber dennoch nach Anspruchsniveau (zur Übersicht über die Vielfalt der Schulformen vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 56). Da vor allem in den bevölkerungsreichsten Bundesländern Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen² das dreigliedrige Schulsystem fortbesteht, ist es für die überwiegende Mehrheit der Schüler in Deutschland – fast 80% der Neuntklässler besuchen im Jahr 2000 eine Schulform des dreigliedrigen Systems (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 263) – die bestimmende Schulstruktur.³

Mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe wird eine Zuteilung zu einer der drei Schulformen Hauptschule, Realschule oder Gymnasium vorgenommen. Erfahrungsgemäß kommt es im Verlauf der Schullaufbahn bei einigen Schülern und Schülerinnen zu Diskrepanzen zwischen individueller Schulleistung und Anforderungsniveau. Hier sieht das Schulsystem unter anderem Maßnahmen vor, die in der

² Hier besteht das dreigliedrige Schulsystem neben der Integrierten Gesamtschule.

³ Neben den Schulformen des allgemeinbildenden Schulsystems existiert eine Vielzahl von Schule für Kinder mit besonderem Förderbedarf (Sonderschulen, Förderschulen etc.). Der Übergang von diesen Schulen zum allgemeinbildenden Schulsystem bildet jedoch eine eigene umfangreiche Thematik, die hier nicht weiter berücksichtigt werden kann.

Schulforschung mit den Begriffen der *vertikalen* bzw. *horizontalen Durchlässigkeit* bezeichnet werden.

Der Begriff der ‚vertikalen Durchlässigkeit‘ bezeichnet die Möglichkeit der Anschlussfähigkeit an einen Bildungsweg zum Erwerb eines höher qualifizierenden Schulabschlusses *nach* Beendigung eines anderen Bildungsweges. So kann zum Beispiel der Abschluss der Hauptschule oder der Realschule den Weg in die gymnasiale Oberstufe eröffnen. Das heißt, dass vertikale Durchlässigkeit ausschließlich eine Durchlässigkeit „nach oben“ ist, also so genannte „Aufstiege“ ermöglicht. Die unterschiedlichen Bildungswege müssen dabei curricular und zeitlich aufeinander abgestimmt sein. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit einem qualifizierenden Abschluss, den sie an einer Realschule oder Hauptschule erworben haben, nach zehn Schuljahren in die gymnasiale Oberstufe wechseln können, um dort das Abitur zu erwerben. Im konkreten Fall muss beispielsweise der Erwerb einer zweiten Fremdsprache – eine Zugangsvoraussetzung zum Abitur – im Unterrichtsangebot der nichtgymnasialen Bildungsgänge potentiell angeboten werden oder aber im Verlauf der gymnasialen Oberstufe möglich sein. Die Möglichkeiten der vertikalen Durchlässigkeit sind vielfältig und betreffen nicht nur das allgemeinbildende Schulwesen sondern auch die berufliche Bildung (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 312ff.; Maaz et al. 2004, S. 160f.). Da es sich jedoch ausschließlich um Schulformwechsel *im Anschluss* an die Sekundarstufe I handelt, werden sie hier nicht weiter thematisiert.

Unter dem Begriff ‚horizontale Durchlässigkeit‘ werden dagegen Anschlussmöglichkeiten zwischen parallel verlaufenden Bildungsgängen verstanden. Auch hier ist eine curriculare Abstimmung der Bildungsgänge Voraussetzung für das Gelingen solcher Anschlüsse. Die Mobilität zwischen den Bildungsgängen kann prinzipiell zwischen allen in einem Bundesland angebotenen Schulformen stattfinden, also sowohl innerhalb der Schulform des dreigliedrigen Systems als auch zwischen diesen Schulformen und Gesamtschulen (s. Abbildung 1). Im ersten Fall ist die Richtung der Mobilität eindeutig festgelegt: Es handelt sich entweder um ‚Aufstiege‘ in Schulformen mit einem höheren Anspruchsniveau oder um ‚Abstiege‘ in eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau. Im zweiten Fall werden diese Schulformwechsel als ‚Umstiege‘ bezeichnet, da das Anspruchsniveau in der Gesamtschule nicht eindeutig einer der drei anderen Schulformen zugeordnet werden kann (vgl. Bellenberg 1999).

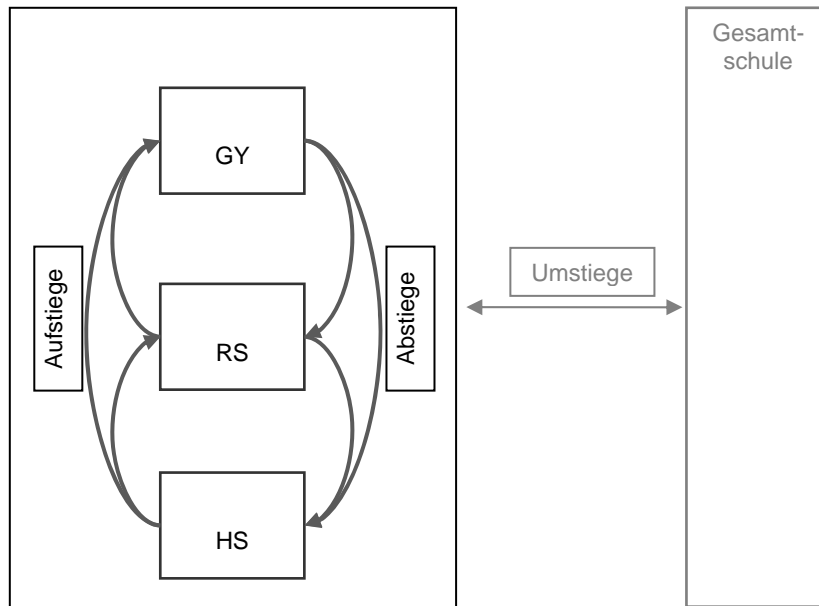


Abbildung 1: Übersicht der möglichen Schulformwechsel im traditionellen dreigliedrigen System mit Gesamtschule (horizontale Durchlässigkeit)

Ein *Schulformwechsel*⁴ im Sinne der hier vorgestellten Untersuchung liegt dann vor, wenn ein Schüler oder eine Schülerin innerhalb des äußerlich differenzierenden dreigliedrigen Schulsystems, das durch die drei Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium gebildet wird, wechselt. Die möglichen Wechselrichtungen sind daher ‚Aufstiege‘, die den Wechsel von einer Hauptschule zu einer Realschule oder einem Gymnasium bzw. von einer Realschule zu einem Gymnasium bezeichnen, oder ‚Abstiege‘, die den Wechsel von einer Realschule zu einer Hauptschule bzw. den Wechsel von einem Gymnasium zu einer Realschule oder Hauptschule bezeichnen.

⁴ In der Literatur ist bei Implikation des gleichen Sachverhalts zuweilen von *Schulartwechsel* die Rede (vgl. z.B. Cortina 2003). Dies geht auf unterschiedliche Sprachkonventionen der Bundesländer zurück (vgl. KMK 2006a). In dieser Arbeit wird jedoch durchgängig der Begriff *Schulformwechsel* gebraucht.

3 Steuerung von Schulformwechseln

Selektionsmaßnahmen wie Schulformwechsel bilden im deutschen Schulsystem die strukturelle Rahmung zur Schaffung und Erhaltung möglichst leistungshomogener Lerngruppen, da die Effektivität in Bezug auf das fachliche Lernen solchermaßen zusammengesetzter Lerngruppen als besonders hoch erachtet wird. So betont beispielsweise das neue Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen die optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler in den Schulformen entsprechend des angestrebten Bildungs- und Ausbildungszieles (vgl. MSW NRW 2006).⁵

Im Folgenden werden die Einordnung von Schulformwechseln in die Schulstruktur unter dem Blickwinkel der Selektion sowie die konkrete rechtliche Ausgestaltung näher erläutert.

3.1 Rahmenbedingungen des dreigliedrigen Schulsystems

Schulformwechsel in der vorgenannten Definition finden in Folge einer mangelnden Passung von besuchter Schulform und gezeigter schulischer Performanz statt. Sie sind insofern als „Bruch“⁶ (vgl. Bellenberg 1999, S. 55) zu bezeichnen, als sie vom ‚Normalverlauf‘ abweichen. Wie diese Arbeit zeigen wird, werden Schulformwechsel besonders im Fall eines Aufstiegs, aber auch in der Perspektive einiger Absteiger individuell nicht als „Bruch“ wahrgenommen. Im Weiteren werden daher Abweichungen von der ‚Normallaufbahn‘ als *ungewöhnliche Schullaufbahnen* bezeichnet.

Eine ‚normal‘ verlaufende Schullaufbahn im deutschen Schulsystem sieht die Einschulung mit sechs Jahren vor. An vier bzw. sechs Jahre Grundschulzeit schließen sich

⁵ Während demnach also die vermeintliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler das Kriterium zur Einteilung in die verschiedenen Schulformen bildet, darf man nicht außer Acht lassen, dass in der Praxis die Trennschärfe von Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeit oftmals nicht gegeben ist. Dies ist eine Problematik, der sich vor allem Hauptschullehrer gegenüber sehen, denn die Schülerinnen und Schüler der Hauptschulen „sind zwar häufig Kinder aus so genannten bildungsfernen Elternhäusern. Aber sie weisen nicht unbedingt Leistungs-, sondern eher Verhaltensdefizite auf“ (spiegel online 2006).

⁶ Bellenberg bezeichnet Schullaufbahnen mit ‚negativen‘ Ereignissen als „gebrochene Schullaufbahnen“.

je nach Bundesland und besuchter Schulform neun oder zehn Schuljahre in der Sekundarstufe I an, in deren Verlauf weitere Übergänge nicht vorgesehen sind. An diese Sekundarstufe I schließt sich die Sekundarstufe II an. Haben Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen und Realschulen weitere Bildungsambitionen, müssen sie zu einer anderen Schule und Schulform wechseln. Im allgemeinbildenden Schulsystem sind das die gymnasialen Oberstufen der Gesamtschulen und Gymnasien. ‚Grundständige‘ Gesamtschüler und Gymnasiasten können in der Regel an ihrer Schule verbleiben. Schülerinnen und Schüler mit einer normal verlaufenden Schullaufbahn sind bis zum Ende der Sekundarstufe I in der Regel an zwei verschiedenen Schulen gewesen. Mögliche Abweichungen von dieser Normalschullaufbahn sind im deutschen Schulsystem durch vielfältige Regelungen vorgesehen (s. Abbildung 2).

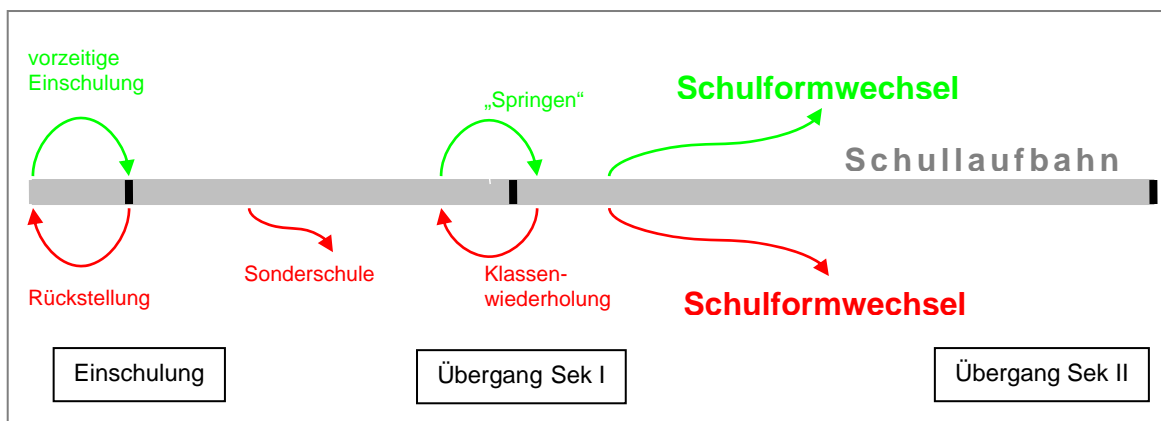


Abbildung 2: Selektionsereignisse bis zum Ende der Sekundarstufe I

Es handelt sich vordergründig immer um Maßnahmen, die eine Anpassung von schulischer Leistung und schulischem Anspruchsniveau anstreben.⁷ Diese Abweichungen können oberhalb des schulischen Anspruchsniveaus liegen woraus eine vorzeitige Einschulung, ein Wechsel der Schulform (nur bei Haupt- oder Realschülern) sowie ein Überspringen einer Jahrgangsstufe (in der Regel nur bei Gymnasiasten) erfolgen kann. Andererseits sind auf Grund von Abweichungen vom schulischen Anspruchsniveau nach unten schon vor der Einschulung eine Rückstellung vom Schulbesuch (auch quasi

⁷ Eine Ausnahme bildet die Überweisung an eine Förderschule für Erziehungshilfe, da hier ein Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung bescheinigt wird. In Nordrhein-Westfalen wird von einer Förderung in der Regelschule dann abgesehen, wenn „sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.“ (AO-SF § 5(3))

eine „Ausschulung“⁸, das Wiederholen einer Jahrgangsstufe sowie auch hier ein Schulformwechsel (zur Realschule oder zur Hauptschule) die Folge.

Insgesamt kann man jedoch nicht von einer leistungsbezogenen objektiven Entscheidungslage ausgehen. Vielmehr stehen mitunter auch pädagogische Gründe für oder gegen eine Schulformentscheidung im Vordergrund, die zu einer Abweichung von der Normalschullaufbahn führen. Bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten beispielsweise kann ein Schulformwechsel oder eine Klassenwiederholung die Intention einer disziplinarischen Maßnahme beinhalten (vgl. Freyberg/Wolff 2005, S. 23).

Mit der Möglichkeit zum Schulformwechsel in der Sekundarstufe I durch Aufstiege oder Abstiege im dreigliedrigen Schulsystem verfolgten die Schulreformer der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts das Ziel, eine größere „materielle Chancengleichheit“ für Schülerinnen und Schüler herzustellen, da eine frühe Festlegung auf eine Schulform dazu beitrage die bestehenden sozialen Ungleichheiten zu manifestieren (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 2001, S. 207). So konnten vor den Reformen sehr gute Schulleistungen im Fall der Festlegung auf den Bildungsgang Volksschule nicht zu einem adäquaten Schulabschluss und den damit verbundenen Berechtigungen führen. Die Lösung dieses Problems wurde in der Gesamtschule gesehen, die jedoch politisch nicht durchsetzbar war. Folglich wurden curriculare und strukturelle Reformen innerhalb des bestehenden Systems eingeführt, die einen Wechsel der Schulform innerhalb der Sekundarstufe I erleichtern und den Schülerinnen und Schülern Anschlussmöglichkeiten offen halten sollten (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 2001, S. 213).⁹

Mittlerweile sind mehrfach strukturelle Änderungen vorgenommen worden, die beispielsweise insgesamt zu einer Verlängerung der Schulzeit geführt haben und die Abhängigkeit von Bildungsgang und erzieltm Abschluss stark aufgeweicht haben (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 311f.). Das dreigliedrige System in seinen Grundbestandteilen wird jedoch nach wie vor nicht angetastet.

Nach der Schulformwahl am Ende der vierten Klasse und dem Übertritt in die Sekundarstufe I können im Verlauf der 5- bzw. 6jährigen Schulzeit individuelle Leistung

⁸ Viele Bundesländer, u. a. auch Nordrhein-Westfalen, nehmen mittlerweile von dieser Praxis Abschied und schulen alle schulpflichtigen Kinder ein. Eine Förderung findet dann, soweit erforderlich, in der ersten und zweiten Klasse statt.

⁹ Die Möglichkeiten der Anschlussfähigkeit der Schulformen (vertikale Durchlässigkeit) wurden ebenfalls geschaffen, sie sollen hier jedoch nicht weiter berücksichtigt werden.

und Anspruchsniveau von einander abweichen, so dass bei Ausschöpfung anderer Fördermöglichkeiten ggf. die Schulformwahl überdacht werden muss.

Das heißt für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe, dass sie bei schlechten Leistungen eine Klasse wiederholen müssen oder auch, falls möglich, die Schulform wechseln. Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler können analog eine Klasse überspringen¹⁰ oder ebenfalls die Schulform wechseln. Die pädagogisch radikalere Lösung ist der Schulformwechsel, der in der Regel mit sehr viel mehr Unsicherheiten für die Schülerinnen und Schüler behaftet ist als die Klassenwiederholung oder das Überspringen einer Klasse, welche in der Regel an der gleichen Schule stattfinden. Im Folgenden sollen nun die gesetzlichen Vorgaben für Schulformwechsel innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems analysiert werden.¹¹

3.2 Gesetzliche Regelungen

Gemäß den gemeinsamen Vereinbarungen aller Bundesländer sind die Rahmenbedingungen der Schulsysteme so zu gestalten, dass sie „während und nach einer Phase der Orientierung Möglichkeiten für einen Wechsel des Bildungsgangs“ eröffnen (KMK 2006a, S. 6). Diese Forderung findet in den Schulgesetzen meist im Zusammenhang mit den Vorgaben zur Gestaltung der Lehrpläne seinen Niederschlag. Im Schulgesetz von Berlin heißt es beispielsweise:

„Zur Wahrung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen und zur Förderung des Zusammenwirkens der Schularten gelten die Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung schulstufenbezogen. Die besonderen Erfordernisse unterschiedlicher Bildungsgänge sind in angemessener Weise zu berücksichtigen“ (SchulG Berlin §10(3)).

Darüber hinaus werden in einigen Schulgesetzen bzw. Verordnungen konkrete Leistungskriterien für den Übergang in eine andere Schulform genannt. Grundsätzliche Unterschiede sind für die Richtung des Wechsels zu konstatieren: Während Aufstiege zu- meist an den Antrag der Eltern geknüpft sind, sind schulische Abstiege bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen meist zwingend (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 79).

¹⁰ Das kommt in der Regel nur am Gymnasium vor.

¹¹ Schulformwechsel zur Sonderschule (in NRW jetzt ‚Förderschule‘) werden hier ausgeblendet, da das Verfahren zunächst mit der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht. Dieser kann auch unabhängig von den Schulleistungen bestehen. Insofern sind nicht ausschließlich schlechte Schulleistungen das Kriterium für einen solchen Schulformwechsel.

Kriterien für den Aufstieg in eine Realschule bzw. ein Gymnasium sind entweder allgemeiner gefasst oder zusätzlich an konkrete Fachleistungen geknüpft (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Beispiele für gesetzlich formulierte Kriterien für den Schulformwechsel in eine Schulform mit höherem Anspruchsniveau	
Allgemeine Kriterien	„Die Überführung von Schülerinnen und Schülern von einer Schulart der Sekundarstufe I auf eine andere Schulart ist möglich, wenn ihre Lernentwicklung eine erfolgreiche Teilnahme an deren Unterricht erwarten lässt.“ (SchulG Bremen §37(4))
Spezifische Leistungskriterien	<p>„Die Berechtigung zum Übergang besteht</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. von der Hauptschule in die Realschule, wenn der Notendurchschnitt in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik höchstens 2,4 und in den übrigen Fächern höchstens 3,0 beträgt, 2. von der Hauptschule in das Gymnasium, wenn in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik jeweils mindestens die Note "gut", in einer zweiten Fremdsprache als Wahlsprache mindestens die Note "gut" und in den übrigen Fächern ein Notendurchschnitt von höchstens 2,0 erreicht worden ist sowie 3. von der Realschule in das Gymnasium, wenn in den Fächern Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik ein Notendurchschnitt von höchstens 2,4, in einer zweiten Fremdsprache als Wahl- oder Wahlpflichtfremdsprache mindestens die Note "befriedigend" und in den übrigen Fächern ein Notendurchschnitt von höchstens 3,0 erreicht worden ist. <p>Die Berechtigung nach Satz 1 besteht nicht, wenn die Leistungen in einem Fach mit der Note "mangelhaft" oder "ungenügend" bewertet worden sind. Das Vorliegen der Voraussetzungen für den Übergang stellt die Klassenkonferenz fest. Die Feststellung wird im Zeugnis vermerkt. Die Schule berät bei der Entscheidung über den Übergang. Für den Übergang zwischen den Zweigen einer Kooperativen Gesamtschule gelten die Sätze 1 bis 4 entsprechend.“ (VersVO Niedersachsen § 9 (1))</p>

Systematische Regelungen, die zu einer regelmäßigen Überprüfung der Voraussetzungen für einen Aufstieg führen, sind die Ausnahme. Ausschließlich das Land Nordrhein-Westfalen sieht neuerdings vor, dass in regelmäßigen Abständen mögliche Kandidatinnen für einen Wechsel ausgewählt werden:

„In der Sekundarstufe I prüft die Schule gemäß § 13 Abs. 3 und nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung im Rahmen der jährlichen Versetzungsentscheidung, ob den Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler der Hauptschule der Wechsel ihres Kindes zur Realschule oder zum Gymnasium und den Eltern leistungsstarker Schülerinnen und Schüler der Realschule der Wechsel ihres Kindes zum Gymnasium zu empfehlen ist.“ (SchulG NRW §46(8))

Diese im Gesetzestext noch allgemein gehaltene Formulierung ist mit dem Ziel verknüpft, mögliche Aufstiegs-kandidaten systematisch zu ermitteln:

„In der Hauptschule und der Realschule wird der Aufstieg leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler in eine andere Schulform stärker als bisher ermöglicht und gefördert. Die Klassenkonferenz soll in der Erprobungsstufe (Klasse 5 bis 6) nach jedem Halbjahr – danach am Ende jeden Schuljahres – entscheiden, ob leistungsstarken Schülerinnen und Schülern ein Wechsel der Schulform im Sinne eines Aufstiegs empfohlen werden soll. Dies soll stets bei einem Notendurchschnitt von mindestens 2,0 in den schriftlichen Fächern in Betracht gezogen werden.“ (MSW NRW 2006, S. 5)

Diese Veränderung in der Gesetzgebung kann als Antwort auf die PISA-Misere und die dort konstatierten schulformgebundenen Entwicklungschancen verstanden werden. Denn es wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler vergleichbarer kognitiver Grundkompetenz je nach besuchter Schulform unterschiedliche Kompetenzniveaus erreichten (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 288).

„Sowohl Schulformen als auch Einzelschulen innerhalb derselben Schulform stellen institutionell vorgeformte differenzielle Entwicklungsmilieus dar. Schüler und Schülerinnen mit gleicher Begabung, gleichen Fachleistungen und gleicher Sozialschichtzugehörigkeit erhalten je nach Schulformzugehörigkeit und je nach besuchter Einzelschule unterschiedliche Entwicklungschancen.“ (ebd. S. 288)

Der politische Wille zum Erhalt des dreigliedrigen Schulsystems führt nicht zu der Konsequenz der Auflösung der Schulformgrenzen, sondern zum Versuch einer Optimierung, wie sie vom Land NRW eben in der systematischen Steuerung von Schulformwechseln gesehen wird.

Berücksichtigt man die großen Leistungsdifferenzen *innerhalb* der Schulformen, wie sie durch in PISA eindrucksvoll dargelegt wurden (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 302-308), so wird deutlich, dass in rund drei Jahrzehnten die Praxis dem Anspruch der Durchlässigkeit immer noch hinterher hinkt. Insofern liegt die Frage nahe, ob denn Aufstiege im Schulsystem tatsächlich gewollt sind. In der Vergangenheit haben weniger strenge gesetzliche Vorgaben offensichtlich nicht dazu geführt, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch individuelle Förderung oder durch einen Schulformwechsel in ihrer schulischen Entwicklung unterstützt wurden und ihr Leistungspotential voll ausschöpfen konnten. Einer Förderung *innerhalb* der bereits ausgewählten Schulform wird offensichtlich weniger Erfolg zugesprochen, wenngleich gerade die Neufassung des Schulgesetzes individuelle Förderung verbindlich festlegt (vgl. MSW NRW 2006, S. 4).

Mit den gesetzlich geregelten Überprüfungen der Aufstiegschancen noch während der Sekundarstufe I soll das Ziel verfolgt werden, Schülerinnen und Schüler möglichst „begabungsgerecht“ zu fördern. Außer Acht bleiben dabei jedoch die sozialen Bedingungen, die sich einerseits für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler stellen, andererseits für die Gruppensituation in der Klasse. Insbesondere kann erwartet werden, dass Eltern bzw. Kinder einer Hauptschule bei einigermaßen vertretbaren Leistungen von dieser Schulform wegstreben, was angesichts der Problematik dieser Schulen, die sich beispielsweise in geringen Ausbildungschancen ihrer Abgänger und z.T. gewalttätigen Auseinandersetzungen zeigt (vgl. z.B. aktuell Hurrelmann 2006), nur allzu verständlich ist. Andererseits sind die Zurückbleibenden in einer Klasse ihrer leistungsstar-

ken Zugpferde beraubt. Es ist daher durchaus möglich, dass eine konsequente Durchsetzung solcher gesetzlichen Vorgaben die Probleme für Unterricht und das soziale Miteinander in einer Klassengemeinschaft noch weiter verschärft. Auch individuelle Bedingungen können, trotz guter Schulleistungen, aus pädagogischen Gründen gegen einen Schulwechsel sprechen, beispielsweise eine stabile soziale Integration bei ansonsten instabilen Lebensbedingungen.

Regelungen für den Schulformwechsel in eine Schulform mit niedrigerem Anspruchsniveau sind meist an Versetzungsregelungen geknüpft und nur in Ausnahmefällen von der Zustimmung der Eltern abhängig.

Wie bereits dargelegt, sind in den meisten Ländern die Schuljahre 5 und 6 zu einer besonderen Beobachtungsphase ausgebaut, in der sich die Schülerinnen und Schüler an der neuen Schule bewähren müssen. Im Anschluss daran wird erneut über die Eignung für eine bestimmte Schulform entschieden.¹² Zusätzlich können weitere Versetzungsbestimmungen, wie etwa das Verbot von zwei aufeinander folgenden Klassenwiederholungen einer oder zwei aufeinander folgender Jahrgangsstufen zu einer Abstufung führen (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, S. 79f.). Von diesen Regelungen sind selbstverständlich nur Schülerinnen und Schüler der Realschulen und Gymnasien betroffen.

Grundsätzlich können während des 5. und 6. Schuljahres zwei Vorgehensweisen voneinander unterschieden werden:

1. Die Möglichkeit zur Klassenwiederholung bei Nichterreichen der Versetzungsanforderungen besteht grundsätzlich für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen der 5. und 6. Klasse.
2. Das Nichterreichen der Versetzungsanforderungen zieht automatisch einen Schulformwechsel nach sich.

Ein solcher Schulformwechsel kann entweder grundsätzlich gelten (z.B. Baden-Württemberg, Hessen, Rheinland-Pfalz) oder nur für Gymnasiasten¹³ (z.B. Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen) (vgl. Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004).

¹² Unter diese Regelung fallen solche Länder nicht, die für einige (z.B. Hamburg) oder für alle Schüler (Berlin, Brandenburg) einen Wechsel in die weiterführende Schule erst nach dem 6. Schuljahr vorsehen. Hier sind, wie beispielsweise in Berlin, kürzere Bewährungszeiten vorgesehen.

¹³ z.B. weil Haupt- und Realschüler an Schulen mit mehreren Bildungsgängen unterrichtet werden und hier andere Regelungen getroffen werden.

Ein Wechsel der Schulform in höheren Schulstufen soll – so die Gesetzeslage in den meisten Ländern – nur auf Antrag der Eltern angestrebt werden.

Parallel zu diesen Vorgaben kann ein engmaschiges Beratungssystem existieren, das Eltern und ehemalige Grundschullehrerinnen einbezieht. So ist in Nordrhein-Westfalen generell die Beteiligung der Grundschullehrer an den Erprobungsstufenkonferenzen (in Klasse 5 und 6) vorgesehen, ein Schulformwechsel (in beide Richtungen) erfolgt im Idealfall in enger Abstimmung von Lehrern und Eltern.

Mit Betrachtung dieser Regelungen wird deutlich, dass insbesondere in den ersten Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I noch ein erheblicher Korrekturbedarf der Bildungsentscheidung besteht, dieser jedoch vornehmlich durch Regulierung des Umgangs mit Leistungsdefiziten umgesetzt wird. Somit bilden die gesetzlichen Grundlagen vornehmlich die Legitimation zur „Entlastung“ der Gymnasien und Realschulen von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern.

Es verwundert, dass trotz dieser zahlreichen Maßnahmen schulischer Steuerung Selektionserfahrungen von Schülerinnen und Schülern und Auswirkungen auf ihre psychosoziale bzw. emotionale Entwicklung im Zuge von ungewöhnlichen Schullaufbahnen selten zum Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung geworden sind. Dies wird beispielsweise von Bellenberg (1999 S. 280, 2005[5]) und Helsper (2004, S. 916) angemahnt und auch Bless u.a. resümieren, dass „das empirische Wissen über die Konsequenzen einer Klassenwiederholung für den sozialen und emotionalen Bereich [...] zum aktuellen Zeitpunkt unbefriedigend [ist]“ (Bless/Schüpach/Bonvin 2004, S. 45). Die vorliegenden Erkenntnisse lassen sich zumeist aus Studien ziehen, deren Hauptinteresse anderen Fragestellungen galt. Hierzu zählen Studien der Bildungsforschung, die großen, z.T. international vergleichenden Untersuchungen der Schulleistungsforschung (vor allem TIMSS, PISA, IGLU und BIJU), Erkenntnisse aus der Schullaufbahnforschung, der Entwicklungspsychologie sowie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung.

Im den Kapiteln 4 und 5 werden diese Forschungsergebnisse aus der institutionellen Perspektive einerseits sowie der individuellen Perspektive andererseits vorgestellt.

4 Institutionelle Aspekte von Schulformwechseln

Die im Vorangegangenen beschriebenen gesetzlichen Bestimmungen bilden die Rahmenbedingungen für die Bildungsbeteiligung. Aus der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Schulformen sowie der Mobilität zwischen den Schulformen lassen sich auch weitgehende Konsequenzen hinsichtlich der Funktionen der Institution Schule für die Gesellschaft ableiten. Es werden daher zunächst die Forschungsergebnisse dargestellt, die anhand von Daten das quantitative Ausmaß von Schulformwechseln verdeutlichen. Im Anschluss daran folgt dann eine Auseinandersetzung mit den daraus resultierenden Wirkungen auf verschiedene Funktionen des Schulsystems.

4.1 Häufigkeit von Schulformwechsel

4.1.1 Überblick

Orientiert an der Frage der tatsächlichen Nutzung institutioneller Steuerungsmaßnahmen thematisiert die Bildungsforschung vor allem durch die Auswertung schulstatistischer Daten die Entwicklung des Schulwesens und die Bildungsbeteiligung (vgl. z.B. Hansen/Rolff 1984, Hansen/Rösner/Weissbach 1986, Hansen/Rolff 1990, Mauthe/Rösner 1998, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Hinsichtlich der Schulformwechsel ist mehrfach belegt, dass die Mobilität zwischen den Schulformen in der Mehrheit durch Abwärtsbewegungen gekennzeichnet ist und mit der Entwicklung der Bildungsbeteiligung korrespondiert (vgl. Kemmler 1976, Kemnade 1989, Hansen/Rolff 1990, Rösner 1997, Mauthe/Rösner 1998, Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Die Häufigkeit wird von den Autoren jedoch unterschiedlich bewertet. Mauthe und Rösner beurteilen in ihrem Vergleich der Bundesländer Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg die Anzahl der Schulformwechsler (gemessen an der Entwicklung) als eher gering und ermitteln rund 1,5% Schülerinnen und Schüler, die in einem Schuljahr die Schulform wechseln (vgl. Mauthe/Rösner 1998, S. 106f.). Der Bericht ‚Bildung in Deutschland‘ erfasst im Schuljahr 2005/06 rund 80.000 Schülerinnen und Schüler in

den Jahrgangsstufen 7 bis 9, die die Schulform wechselten, was 2,9% dieser Population ausmacht (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Bellenberg weist zu Recht darauf hin, dass die Quote der Schulformwechsler kumulativ berechnet werden muss und ermittelt in ihrer Studie retrospektiv Schulformwechsel im *Verlauf* der Schullaufbahnen von Zehntklässlern. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass 11,1 %¹⁴ der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen während ihrer Schulzeit von Klasse 5 bis 10 die Schulform gewechselt haben (vgl. Bellenberg 1999, S. 134ff.). Ebenfalls retrospektiv wurden die Schullaufbahnen der 15-Jährigen in der PISA-Studie ermittelt. Hier weist Nordrhein-Westfalen eine im Vergleich zum gesamten Bundesgebiet leicht unterdurchschnittliche Schulformwechselquote von 13,7%¹⁵ auf, der Bundesdurchschnitt liegt bei 14,4% (Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 310). Wenn auch die absolute Vergleichbarkeit aufgrund der unterschiedlichen Erhebungszeiträume und -methoden nicht gewährleistet ist, wird dennoch deutlich, dass es sich keinesfalls um eine marginale Schülergruppe handelt.

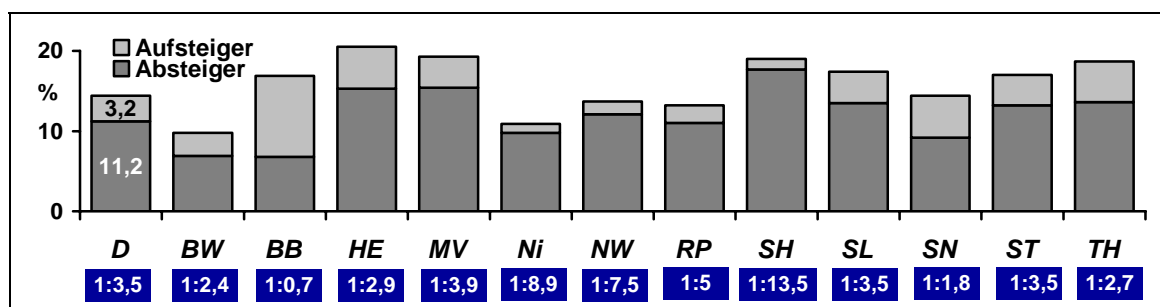


Abbildung 3: Schulformwechsel nach Richtung und Bundesland (Angaben in Prozent der 15-Jährigen Gesamtpopulation; Quelle: Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 310 u. eigene Berechnungen)

Die Ungleichverteilung von Aufstieg und Abstieg in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 steht bundesweit im Schuljahr 2005/06 in einem Verhältnis von 1:3 (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51). Hier sind deutliche regionale Differenzen festzustellen. So beträgt dieses Verhältnis in Nordrhein-Westfalen 1:9 im selben Schuljahr (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006). Betrachtet man die kumulierten Daten der PISA-2000-Studie, so ist dieses Verhältnis unter allen 15-Jährigen Schulformwechslern bundesweit 1:3,5, allerdings sind auch hier starke regionale Schwankungen zu verzeichnen (s. Abbildung 3): Brandenburg hat mit 1:0,7 das

¹⁴ eigene Berechnung aus den vorliegenden Daten (vgl. Bellenberg 1999, S. 134-148)

¹⁵ Schulformwechsel ab Klasse 7

günstigste Verhältnis für Aufsteigerinnen, in Nordrhein-Westfalen beträgt dieses Verhältnis 1:7,5¹⁶ und mit 1:13,5 hat Schleswig-Holstein das schlechteste Verhältnis (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 310).

Wie ist nun diese Häufigkeit im Verhältnis zu anderen Selektionsereignisse zu bewerten? Abbildung 4 zeigt Rückstellungen¹⁷, Klassenwiederholungen und Schulformwechsel im Vergleich der Bundesländer.

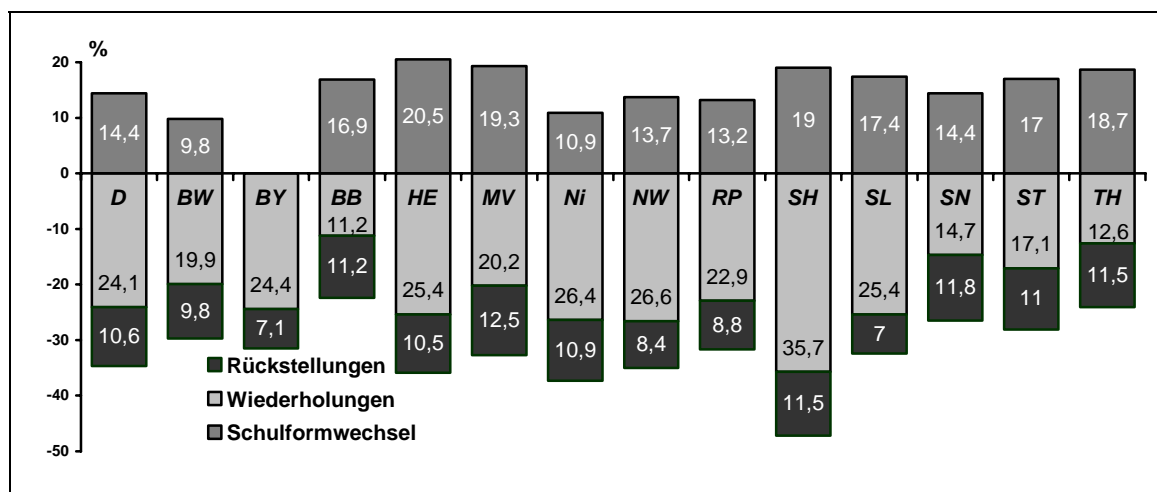


Abbildung 4: Selektionsereignisse im Überblick für Deutschland gesamt und aufgegliedert nach Ländern. Angegeben ist jeweils der Anteil der 15-Jährigen, die von mindestens einem dieser Selektionsereignisse betroffen sind. (Quelle: Schümer/Tillmann/Weiß 2002a)

Im Bundesdurchschnitt kommt den Klassenwiederholungen das größte Gewicht zu: rund 24% der 15-Jährigen in der PISA-Population haben im Verlauf ihrer Schulzeit einmal eine Klasse wiederholt. Einen Schulformwechsel haben 14,4% dieser Schülerinnen und Schüler vollzogen, 10,6% wurden bereits vor Beginn des ersten Schuljahres vom Schulbesuch zurückgestellt. Damit sind Schulformwechsel nach den Klassenwiederholungen das häufigste Selektionsereignis.

Da allerdings diese Berechnungen nur Wechsel nach der 7. Klasse berücksichtigen, kommt es zu einer systematischen Fehleinschätzung der Schulformwechsel.¹⁸

¹⁶ Die Differenz zum vorgenannten Wert (1:9) ist in der unterschiedlichen Erhebungsmethode begründet (PISA: retrospektiv, Stichprobe 15-Jähriger benennt Schulform, die sie in der 7. Klasse besucht haben; Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik: Querschnitt eines Schuljahres im Vergleich zum vorangegangenen Schuljahr – alle Schüler der Klassen 5-10)

¹⁷ Unter Rückstellung ist eine verspätete Einschulung zu verstehen, wenn aufgrund der Schuleingangsuntersuchung ein Entwicklungsstand diagnostiziert wird, der nicht erwarten lässt, dass das Kind den schulischen Anforderungen gewachsen ist. Diese schulpflichtigen, aber nicht schulfähigen Kinder besuchen dann ein (weiteres) Jahr eine vorschulische Einrichtung. In NRW und weiteren Bundesländern wird mittlerweile durch die Einrichtung einer ‚Schuleingangsstufe‘, in die alle Schüler eingeschult werden, von dieser Praxis Abstand genommen.

Insbesondere die regionalen Schwankungen – PISA ermittelt eine kumulierte Schulformwechselquote zwischen 9,8% in Baden-Württemberg und 20,5% in Hessen (s. Abbildung 3, vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, Bellenberg/Hovestadt/Klemm 2004) – erfordern eine dezidierte Analyse vor dem Hintergrund der schulrechtlichen Bestimmungen der einzelnen Länder. Bezogen auf Nordrhein-Westfalen – das Gebiet der hier vorliegenden Studie – soll diese beispielhaft erfolgen.

4.1.2 Häufigkeit in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen werden die Schulformen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule mit Beginn der 5. Klasse angeboten. Die Schulzeit bis zum ersten möglichen Schulabschluss dauert 6 Schuljahre. Schulformwechsel können in allen 6 Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I stattfinden. Die Mobilität zwischen den Schulformen ist in Nordrhein-Westfalen – wie bereits anhand der PISA-Daten erläutert – vorwiegend abwärts gerichtet. Für das Schuljahr 2003/04 (s. Tabelle 2) weist die Schulstatistik des Landes Nordrhein-Westfalen 18.692 Absteigerinnen sowie 1038 Aufsteiger aus. Das sind gemessen an der Gesamtschülerzahl dieser sechs Jahrgänge 1,9% Schulformwechsler (1,8 Abstiege und 0,1% Aufstiege).

Tabelle 2: Schulformwechsel in NRW im Schuljahr 2003/04 (Quelle: MSJK NRW 2004, eigene Berechnungen)		
Richtung	Schulformwechsel 5-10	
	<i>abs.</i>	<i>%</i>
Abstiege	18692	1,82
Aufstiege	1152	0,11
gesamt	19844	1,93
Schülerinnen und Schüler in Jg. 5-10 von HS, RS und GY	1027412	100

Mit dem Ende des 6. Schuljahres endet in Nordrhein-Westfalen die Erprobungsstufe und mit der Versetzung in die 7. Klasse geht eine Überprüfung der Schulformmeinung einher.¹⁹ Dies spiegelt sich auch in der Auswertung der Daten wider, denn gerade beim Wechsel von der 6. zur 7. Klasse lässt sich eine Häufung dieser Ereignisse beobachten (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4).

¹⁸ So führt für Nordrhein-Westfalen die Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 7 bis 9, wie in der Erhebung des Konsortiums Bildungsberichterstattung, zu einer starken Überschätzung der Wechselquote, da sich Schulformwechsel besonders in diesen Klassenstufen konzentrieren (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 4)

¹⁹ So war es nach altem Schulgesetz vorgesehen, das zur Zeit der Durchführung dieser Studie noch gültig war (vgl. AO-S I).

Tabelle 3: Absteigerinnen und Absteiger in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2003/04 nach Zeitpunkt des Wechsels

Wechselrichtung	Jahrgangsstufe (jeweils in Prozent aller Abstiege der genannten Richtung)						Gesamt (Zahlen absolut, entsprechen 100%)
	5	6	7	8	9	10	
RS → HS	0,7	11,3	47,5	19	19,6	1,9	10238
GY → HS	0,2	6,6	26,9	21,7	39,8	14,2	964
GY → RS	1,2	9,1	42,8	22,5	21,1	3,3	7490
alle Abstiege	0,8	10,1	44,4	20,5	21	3,1	18692

Zur Erklärung: Schülerinnen und Schüler, die unter der 5. Jahrgangsstufe für das Schuljahr 2003/04 mit einem Wechsel ‚RS → HS‘ aufgeführt sind, haben im Schuljahr zuvor eine Realschule besucht und befinden sich im aktuellen Schuljahr in einer Hauptschule.

¹ Bezogen auf den Anteil von Absteigerinnen unter den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulform nach dem Wechsel.

Quelle: MSJK NRW 2004, eigene Berechnungen

Grundsätzlich lässt sich für Aufstiege wie für Abstiege dieses Muster konstatieren. Es zeigt sich jedoch, dass der Anteil der Aufstiege, die *nach* dem 7. Schuljahr stattfinden mit rund 14% weitaus geringer ist, als der Anteil der Abstiege in diesem Zeitraum (rund 45%).

Tabelle 4: Aufsteigerinnen und Aufsteiger in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2003/04 nach Zeitpunkt des Wechsels

Wechselrichtung ²⁰	Jahrgangsstufe (jeweils in Prozent aller Aufstiege der genannten Richtung)						Gesamt (Zahlen absolut, ent- sprechen 100%)
	5	6	7	8	9	10	
HS → RS	2,8	23	64,7	10	4,4	1,7	682
RS → GY	1,3	19,1	67,3	7,6	3,3	1,5	397
HS → GY	8,4	18,1	62,7	1,2	4,8	4,8	83
alle Aufstiege	2,6	20,1	63,6	8,2	3,9	1,8	1152

Zur Erklärung: Schülerinnen und Schüler, die unter der 5. Jahrgangsstufe für das Schuljahr 2003/04 mit einem Wechsel ‚HS → RS‘ aufgeführt sind, haben im Schuljahr zuvor eine Hauptschule besucht und befinden sich im aktuellen Schuljahr in einer Realschule.

¹ Bezogen auf den Anteil von Aufsteigerinnen unter den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schulform nach dem Wechsel.

Quelle: MSJK NRW 2004, eigene Berechnungen

Wechsel über zwei Schulformen hinweg sind sowohl bei Abstiegen als auch bei Aufstiegen selten, sie weichen jedoch von dem zuvor genannten Muster ab: Hier finden die meisten Abstiege in Jahrgangsstufe 9 statt (rund 40%), und auch in Jahrgangsstufe 10 wechseln noch 14,2% dieser Schülerinnen und Schüler. Über die Gründe kann man nur

²⁰ Zu den hier nicht aufgeführten Aufstiegen zählen auch noch insgesamt 876 Schüler, die einer Förderschule in eine Hauptschule, eine Realschule oder ein Gymnasium wechseln. Der überaus größte Anzahl dieser SchülerInnen wechselt zu Beginn der 5. Jahrgangsstufe (500) oder später (301) zur Hauptschule.

Vermutungen anstellen. Es ist möglich, dass sich latente Leistungsschwächen erst in höheren Jahrgangsstufen bemerkbar machen, die dann gegen eine Fortsetzung der Schulzeit in einer Realschule sprechen. Andererseits können curriculare Bedingungen, wie beispielsweise Latein als erste Fremdsprache, eine Fortsetzung der Schullaufbahn in der Realschule verhindern. Zu einer Aufklärung dieses Sachverhaltes sind weitere Forschungen notwendig.

Aus diesen Zahlen geht nicht hervor, ob Absteiger *nach* dem Wechsel die Klassenstufe wiederholen oder an der neuen Schulform in die nächste Jahrgangsstufe einsteigen. Regulär ist es möglich, dass Schülerinnen und Schüler, die das Versetzungsziel in einem Gymnasium oder einer Realschule nicht erreichen, bei einem Schulformwechsel in die nächste Jahrgangsstufe übergehen. Dennoch kommt es vor, dass ein Abstieg mit einer Klassenwiederholung einhergeht (vgl. Kemnade 1989, zur Kumulation von Selektionsereignissen im Verlauf der Schullaufbahn s. Kapitel 5.1).

4.1.3 Schulformspezifische Häufigkeiten von Schulformwechseln

Um einen Eindruck zu bekommen, was diese Verteilungen der Schulformwechsel für die Einzelschule bedeuten kann, ist es hilfreich zu sehen, wie sich die Zahl der Schul-

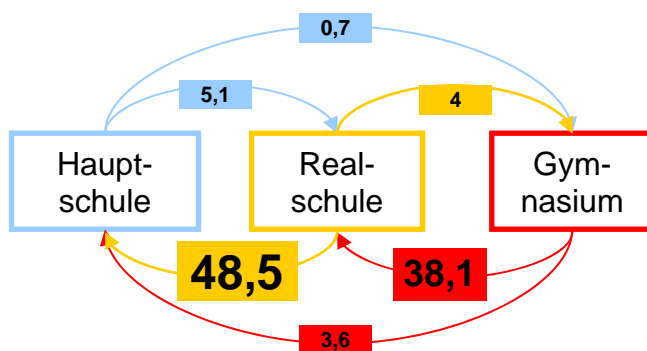


Abbildung 5: Zu- und Abgänge durch Schulformwechsel in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) in NRW im Schuljahr 2005/06. (Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006)

formwechsel auf die Schulformen verteilt. Dabei wird deutlich, dass es sich hierbei vor allem um ein Phänomen handelt, dass Realschulen betrifft, da sie beispielsweise in NRW im Schuljahr 2005/06 (s. Abbildung 5) 43,2% aller Schulformwechsler aufnehmen (38,1% Absteiger vom Gymnasium; 5,1% Aufsteiger von

der Hauptschule) und 52,5% dieser Schüler und Schülerinnen abgeben (4% Aufsteiger zum Gymnasium; 48,5% Absteiger zur Hauptschule) (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006).²¹

²¹ Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Westländer insgesamt, in den Ostländern finden jedoch die meisten Bewegungen zwischen Gymnasien und Schularten mit mehreren Bildungsgängen statt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Oder aus einer anderen Perspektive betrachtet: Unter den Realschülerinnen und Realschülern der 10. Klassen in der retrospektiven Studie von Bellenberg haben 23% (vgl. Bellenberg 1999, S. 139) im Verlauf ihrer Schulzeit zuvor eine andere Schulform besucht, unter den Hauptschülerinnen und Hauptschülern sind es 11% (S. 135) und unter den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten 2% (S. 144). Schulformwechsel verteilen sich also nicht gleichmäßig auf die Schulformen, sondern betreffen in erster Linie Hauptschulen und Realschulen und sind dort vorrangig ein Problem der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Abstiegserfahrungen, so dass sich zum Ende der Schulzeit Schülerinnen und Schüler mit Abstiegserfahrungen in den Klassen dieser Schulformen häufen. Vor allem an Hauptschulen wachsen (da leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht weiter nach unten abgegeben werden können²²) die Schülerzahlen nach der 7. Klasse an, so dass viele Schulen dieser Schulform ganze Jahrgangsklassen im 7. Schuljahr neu einrichten, um nicht mit einer zu großen Klassenfrequenz arbeiten zu müssen. Für die Hauptschule konstatiert Bronder:

„Obwohl mit jedem neuen Schüler der bisherige Sozialverband Klasse regelmäßig erschüttert wird und neu gebildet werden muss, an vielen Schule Klassen wegen Überschreiten des Grenzwertes von 36 geteilt und pädagogische Programme zur Eingliederung der Neuen individuell entwickelt werden müssen, gibt es keine Rahmenvorgaben für diese Situation. Die Lehrverbände berichten hingegen von besonderen Belastungen der Lehrkräfte durch Schulformwechsler, weil die soziale Komponente die Leistungsaspekte der Umschulung häufig überdeckt.“ (Bronder 2004, S. 193)

Zwar werden mit den genannten Steuerungsmechanismen Schülerströme von einer in eine andere Schulform gelenkt, doch ist für die *Aufnahme* der Schülerinnen und Schülern keine gesetzliche Steuerung vorgesehen, was angesichts der berichteten Zahlen die Einzelschule vor strukturelle und soziale Problemsituationen stellt, die als eher ungünstig zu beurteilen sind.

Der skizzierte rechtliche Rahmen und die quantitative Ausgestaltung lassen jedoch noch keine Rückschlüsse auf die Effizienz dieser Maßnahmen zu. Um die Kosten dieser Maßnahme im Verhältnis zu ihrem Nutzen zu sehen, ist es erforderlich, die gesellschaftliche und schulpolitische Funktion näher in Augenschein zu nehmen.

²² Außer durch eine Überweisung in die Förderschule.

4.2 Funktion und Wirkung von Schulformwechseln

Aussagen zur Wirkung von Schulformwechseln können aufgrund der ihnen zugeschriebenen Funktion der Institution für die Gesellschaft erfolgen. Aus der institutionellen Perspektive, die in diesem Kapitel eingenommen wird, kann die Funktion von Schule an der strukturfunktionalen Schultheorie von Fend eingeordnet werden (vgl. Fend 1980, 2006). Demnach erfüllt ein institutionalisiertes Schulsystem mit der *Qualifikation*, der *Selektion* (und der daraus abzuleitenden *Allokation*) und der *Integration* drei zentrale Funktionen für die Gesellschaft (vgl. Fend 1980).

4.2.1 Funktion von Schulformwechseln

Die Erfolge schulischen Lernens sind individuell unterschiedlich und abhängig von den individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen, den schulischen und außerschulischen Lernbedingungen sowie gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen (vgl. z.B. Helmke/Weinert 1997) der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dieser Ungleichverteilung muss die institutionelle Wissensvermittlung in der Schule Rechnung tragen. Das deutsche Schulsystem sieht eine Reihe äußerer Anpassungsmaßnahmen vor. Zentral ist laut „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ die im Hamburger Abkommen von allen Bundesländern garantierte Bereitstellung dreier Schulformen in der Sekundarstufe I mit jeweils unterschiedlichen Anspruchsniveaus, die jedem Schüler und jeder Schülerin eine ihrer Lernausgangslage entsprechende Förderung ermöglichen soll (vgl. KMK 2006a, S. 4-9).

Setzt man voraus, dass dem Schulformwechsel Leistungsdefizite oder Leistungsvorsprünge vorausgehen, so muss man davon ausgehen, dass diese Leistungsabweichungen jenseits des tolerierbaren Spektrums stehen. Da das dreigliedrige Schulsystem, wie bereits dargelegt wurde, auf der Effizienz homogener Lerngruppen für den Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler basiert, stört die Abweichung von der Homogenität den Unterrichtsbetrieb und damit den Lernerfolg.²³ Dementsprechend geht mit der Empfehlung zum Schulformwechsel zumindest vordergründig die Annahme einher, dass die Leistungsfähigkeit der betreffenden Schülerinnen und Schüler mit dem Leistungsdurchschnitt der Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schulform stärker überein-

²³ Inwieweit diese Leistungsabweichungen von Verhaltensauffälligkeiten flankiert sind, kann an dieser Stelle nicht näher analysiert werden, da hierzu keine Daten vorliegen.

stimmt.²⁴ Der Schulformwechsel steigert oder senkt vermeintlich das Anforderungsniveau für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler, wodurch die weitere Qualifikation gewährleistet werden kann. In diesem Sinne tragen Schulformwechsel zur *Qualifikationsfunktion* (vgl. Fend 1980) von Schule bei.

Die individuell differierende Qualifikation zieht seitens des Schulsystems die Verteilung von Berechtigungen nach meritokratischen – also ausschließlich leistungsbezogenen – Prinzipien nach sich, die durch Maßnahmen der Selektion eingelöst wird. Solche Selektionshürden stellen Schnittstellen in Bildungsverläufen dar, an denen Entscheidungen über den weiteren Gang des Bildungsweges unabhängig von äußeren Merkmalen wie Herkunft und sozialem Stand entschieden wird bzw. werden soll, womit die *Selektionsfunktion* und weitergehend auch die *Allokationsfunktion* des Schulsystem erfüllt wird (vgl. Fend 1980).

Ansetzend an dieser Theorie tragen Schulformwechsel gemeinsam mit weiteren Selektionsereignissen (z.B. Grundschulübergang, Klassenwiederholung, vgl. zur Klassenwiederholung Bless/Schüpach/Bonvin 2004) als Maßnahmen zur Lenkung der Schülerströme und zur Anpassung des Anforderungsniveaus sowohl zur Qualifikation als auch zur Selektion durch Schule bei. Dabei unterscheidet sich das deutsche Schulsystem in der Ausdifferenzierung der Selektion im Verlauf der Schullaufbahn im internationalen Vergleich z. T. erheblich von anderen Schulsystemen, denen es wesentlich besser gelingt, mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler produktiv umzugehen.²⁵ Dies ist ursächlich in der traditionellen Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems zu sehen. Mit dem Ende der Grundschulzeit erfolgt durch die Zuweisung zu den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium auch eine Zuweisung des Anspruchsniveaus. Gemäß der „Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I“ bedeutet das, dass die Hauptschule ihren Schülerinnen und Schülern eine „grundlegende allgemeine Bildung“, die Realschule eine „erweiterte allgemeine Bildung“ und das Gymnasium eine „vertiefte allgemeine Bildung“ (KMK 2006a, S. 7) vermitteln soll. Ausschlaggebend für eine Zuordnung zu diesen Bildungszielen ist aber nicht die von Eltern oder Kind *gewünschte* Tiefe der Allgemeinbildung, sondern die Eignung des Kindes. Bundesweit gilt dabei:

²⁴ Die Abweichungen von Einzelschulen in der durchschnittlichen Leistungsstärke ihrer Schüler (vgl. z.B. Baumert/Trautwein/Artelt 2003) wird dabei außer Acht gelassen.

²⁵ Nur wenige europäische Länder haben ein Schulsystem, das zu einem so frühen Zeitpunkt die Kinder auf verschiedene Schulformen aufteilt und bei nur wenigen Ländern ist die Breite der angebotenen Schulformen so groß (vgl. Döbert et al. 2002).

„Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten.“ (KMK 2003, S. 5)

Bei der Übergangsentscheidung wird ein schulformspezifisches Anspruchsniveau angenommen. Dies wird mit dem individuellen Leistungsprofil durch die Beurteilung von Fachleistungen und Arbeitsverhalten in Beziehung gesetzt und führt in der vierten bzw. in der sechsten Klasse zu einer Empfehlung²⁶ für eine Schulform in der Sekundarstufe I. Das bedeutet letztlich, dass Fertigkeiten, Eignung, Neigung und Wille dem Anspruchsniveau einer der drei zur Verfügung stehenden Schulformen zuzuordnen ist, um möglichst Schülerinnen und Schüler gleicher Eignung zusammen zu fassen.²⁷

Um die Homogenität durchgreifend aufrecht zu halten, müssen Schülerinnen und Schüler, die bestimmten Anforderungen zur Aufrechterhaltung der Homogenität nicht genügen, umsortiert werden. Diese Umsortierung durchzieht das gesamte Schulsystem, wie in Abbildung 2 (Kapitel 3.1) bereits gezeigt wurde. Der große Teil der Schülerinnen und Schüler durchläuft die Selektionshürden ‚Einschulung‘, ‚Übergang in die Sekundarstufe I‘²⁸ und ‚Übergang in die Sekundarstufe II‘²⁹ im Zuge der Schullaufbahn. Daneben sind jedoch auch Selektionshürden vorgesehen, die sich nur einigen Schülerinnen und Schülern stellen. Dies sind in Verbindung mit einem geringen schulischen Leistungsniveau die Rückstellung vom Schulbesuch vor der Einschulung, eine Klassenwiederholung, eine Überweisung in eine Förderschule³⁰, oder ein Schulformwechsel in eine niedrigere Schulform. Andererseits kann als Konsequenz besonders guter Schulleistungen eine vorzeitige Einschulung, ein Überspringen einer Jahrgangsstufe oder ein Wechsel in eine Schulform mit höherem Anspruchsniveau angeraten sein.

Ansetzend an dieser Selektionsfunktion von Schulformwechseln muss bei der Frage der Wirkung analysiert werden, ob einerseits die vom System gewünschte Leistungs-

²⁶ In einigen Bundesländern ist die Aufnahme in die Schulen der Sekundarstufe an diese Empfehlung gebunden.

²⁷ Über den historischen Ursprung unseres Schulsystems, das eine Manifestierung der Ständegesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts bedeutete, wird im Zusammenhang mit der Schulstrukturdebatte leider zu wenig gesprochen. Auch an dieser Stelle kann das nicht weiter verfolgt werden, daher wird an die heute gebräuchliche Konvention der Homogenität der Lerngruppen angeknüpft.

²⁸ Mit Ausnahme der Schülerinnen und Schüler, die mit Beginn der ersten Klasse an einer Gesamtschule mit Primarbereich eingeschult werden, z.B. Waldorfschulen oder andere Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung.

²⁹ Auch mit dem Beginn einer beruflichen Ausbildung verbleiben Schülerinnen und Schüler mit Haupt- oder Real-schulabschluss für diese Zeit im Schulsystem. Das berufliche Schulwesen ist dem Sekundarbereich II zugeordnet.

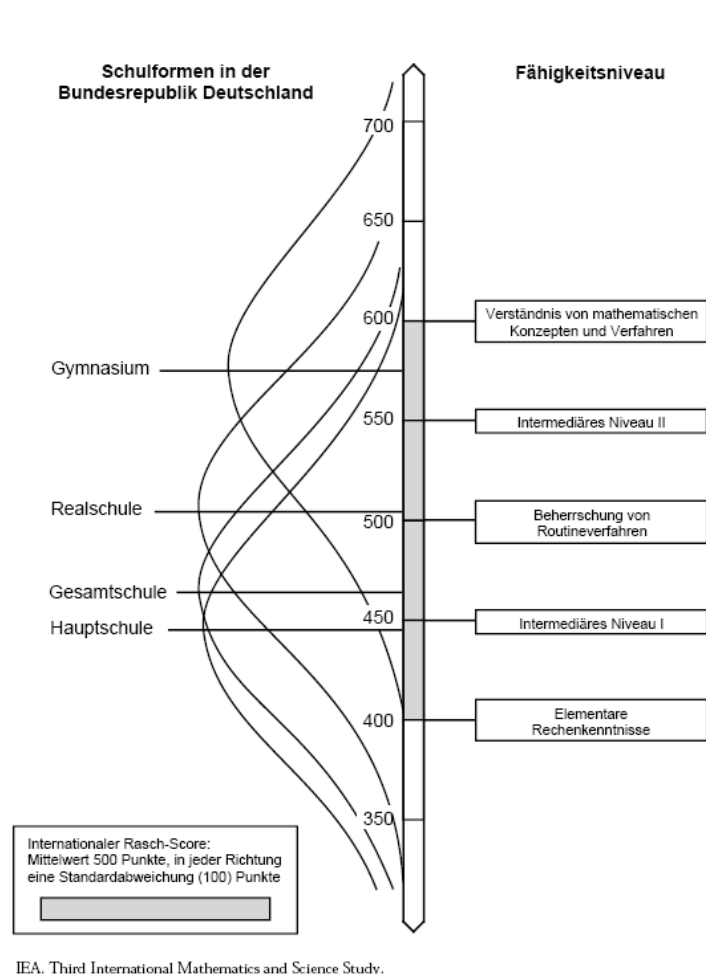
³⁰ Die Bezeichnung ‚Sonderschule‘ wurde z.B. in Nordrhein-Westfalen durch ‚Förderschule‘ ersetzt, um den Anspruch an eine kompensatorische Förderung in diesen Schulen zu unterstreichen.

homogenisierung, andererseits die angestrebte „leistungsgerechte“ Förderung tatsächlich erreicht werden.

Die Schulwirkungsforschung erhebt in Verbindung mit Leistungsmessungen auch Daten zur Schullaufbahn, womit Rückschlüsse auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit nicht linear verlaufenden Schullaufbahnen tendenziell möglich sind. Dabei ist dies unter zweierlei Aspekten zu analysieren: Einerseits ist die Wirksamkeit eines Schulsystems anhand der Überprüfung der durch Steuerungsmaßnahmen angestrebten Ziele (z.B. Selektion) ableitbar. Andererseits sind freiwillige oder erzwungene Brüche in der Schullaufbahn als wirkungsvoll oder wirkungslos vor dem Hintergrund der angestrebten Intention (z.B. Förderung) zu untersuchen.

4.2.2 Wirkung von Schulformwechseln: Leistungshomogenisierung

Aussagen zur wirkungsvollen Leistungshomogenisierung sind dann möglich, wenn das Leistungsspektrum im gegliederten Schulsystem abgebildet werden kann. Die umfang-



IEA. Third International Mathematics and Science Study.

Abbildung 6: Leistungsverteilung innerhalb der Schulformen in Mathematik am Ende der 8. Jahrgangsstufe (Mittelwerte, Leistungsverteilungen der Schulformen und Fähigkeitsniveaus (Quelle:

reichsten Informationen zum Leistungsspektrum in den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems erhalten wir durch die großen internationalen Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU. Aus diesen Studien liegen Leistungsdaten von Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zu verschiedenen Messzeitpunkten während der Sekundarstufe I bzw. am Ende der Grundschulzeit vor. So zeigt die TIMS-Studie für den Bereich Mathematik (s. Abbildung 6) in der 8. Jahrgangsstufe sich weit

überschneidende Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Schulformen: Schülerinnen und Schüler, deren Leistungen unterhalb des durchschnittlichen mathematischen Hauptschulniveaus sind, finden sich auf dem Gymnasium, ebenso befinden sich Schülerinnen und Schüler auf Hauptschulen, deren mathematische Leistungen auf Gymnasialniveau sind (vgl. Baumert/Lehmann 1997, S. 11f.). Das Leistungsspektrum von Hauptschulen reicht also in den gymnasialen Bereich hinein. Realschulen decken mit dem Leistungsspektrum ihrer Schülerinnen und Schüler sowohl den gymnasialen Bereich als auch den Bereich der untersten Bildungsstufe ab. Diese Leistungsstreuung in der mathematischen Kompetenz wird durch die PISA-Studie für 15-Jährige, die sich zum überwiegenden Teil in der 9. Klasse befinden, repliziert (vgl. Prenzel et al. 2004).

Analoge Verhältnisse gelten auch für die Basiskompetenz „Lesen“, wie Abbildung 7 zeigt (vgl. Artelt et al. 2001, S. 120f.). Auch hier befindet sich zwar der Großteil der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulformen (ausgenommen der Gesamtschüler) auf einem unterschiedlichen Leistungsstand, wie er in der Abbildung durch die Maxima der Kurven verdeutlicht wird. Wieder befindet sich aber auch ein nicht unerheblicher Teil von Schülerinnen und Schülern der Realschulen auf dem Durchschnittsniveau von Gymnasiasten bzw. Hauptschülern, die Leseleistungen einiger Hauptschüler ragen weit in den gymnasialen Bereich hinein, ebenso wie dies umgekehrt gilt.

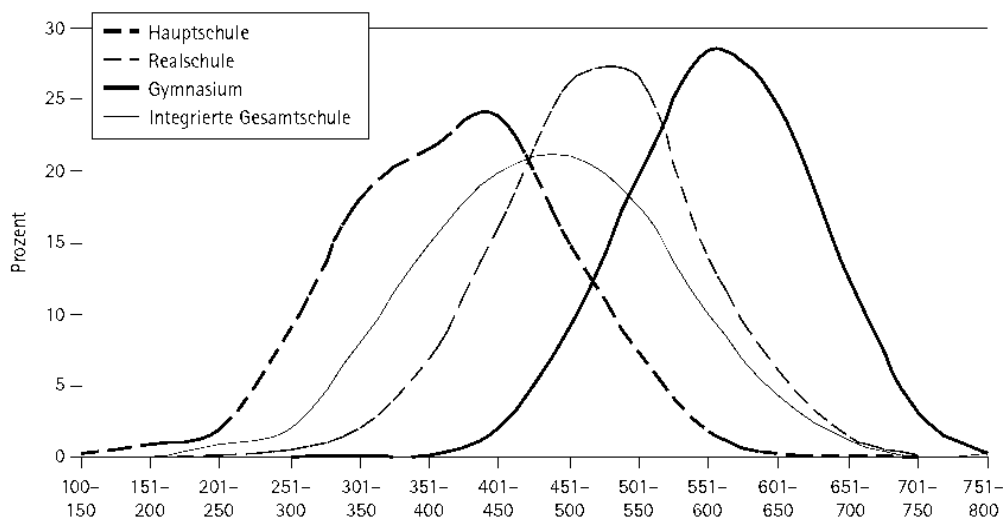
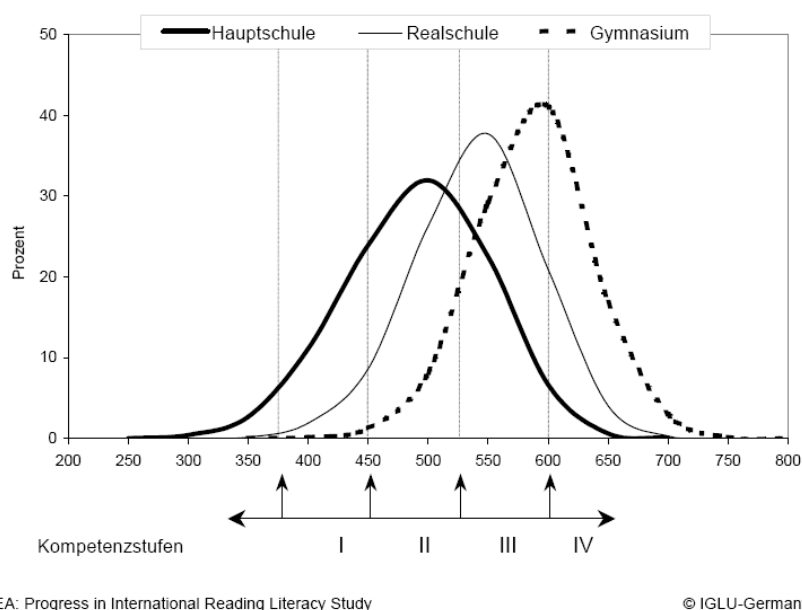


Abbildung 7: Lesekompetenz nach Bildungsgang (Quelle: Artelt et al. 2001, S. 121)

Eine effektive Durchsetzung von Selektionsmaßnahmen zur Herstellung von Leistungshomogenität würde eine Verteilung der Leistungswerte mit stark voneinander abwei-

chenden Durchschnittswerten, kleiner Streuung und geringen Überlappungsbereichen bedeuten. Da die Streuung sehr groß ist, drängt sich die Frage nach den Ursachen auf. Es gilt daher zunächst die Eingangsvoraussetzungen nach Abschluss der Grundschule zu betrachten.

Auch hier erhalten wir Antworten durch die Schulleistungsstudien (z.B. LAU, IGLU), deren Ergebnisse übereinstimmend berichten, dass bereits mit der Schulformempfehlung für den Übergang in die Sekundarstufe I ein breites Leistungsspektrum in den Bereichen Lesen und Mathematik festzustellen ist (vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, [6.2]; Bos/Pietsch 2004, S. 53; Bos et al. 2004b, S. 195f.). Dies wird anhand der Ergebnisse aus IGLU (s. Abbildung 8 und Abbildung 9) dargestellt. Gemessen an der Testleistung wäre ein Teil der Schülerinnen und Schüler einer falschen Schulform zugeordnet, so hat beispielsweise ein großer Teil der für die Hauptschule empfohlenen Schülerinnen und Schüler Leseleistungen, die denen von Schülerinnen und Schülern mit Realschulempfehlung ebenbürtig sind; einige zeigen sogar Leseleistungen, die denen der Gymnasialempfohlenen entsprechen.



IEA: Progress in International Reading Literacy Study

© IGLU-Germany

Abbildung 8: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Deutschland differenziert nach Lesekompetenz in Prozent (Quelle: Bos et al. 2004b, S. 194.)

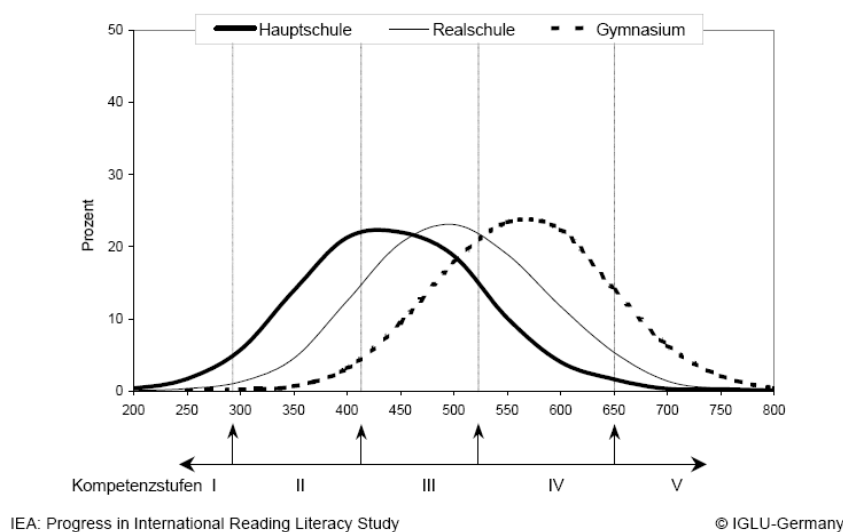


Abbildung 9: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Deutschland differenziert nach mathematischer Kompetenz in Prozent (Quelle: Bos et al. 2004b, S. 195)

An diesen Ausführungen zum Leistungsspektrum wird deutlich, dass schon mit Beginn der Sekundarstufe I die angestrebte Leistungshomogenität nicht erreicht wird und auch im Verlauf dieser Schulstufe trotz Anwendung der Selektionsinstrumente „Klassenwiederholung“ und „Schulformwechsel“ nicht hergestellt wird. Einschränkend sei hier jedoch angemerkt, dass Testleistung und schulische Leistung nicht gleichzusetzen sind. Möglicherweise liegen in der schulischen Performanz, die neben Fachvermögen auch Arbeitshaltung und Sozialverhalten beinhaltet, Gründe, die die Leistungsheterogenität erklären. Allerdings lässt sich nicht sagen, wie groß die Leistungsstreuung *ohne* Anwendung der Selektionsmaßnahmen wäre. Zudem schränkt die mangelnde Möglichkeit der Verknüpfung der Leistungen in verschiedenen Fächern wiederum die Aussagequalität ein. Zwar lässt sich ein positiver Zusammenhang von Mathematikleistung und Leseleistung ermitteln (vgl. Klieme/Neubrand/Lütke 2001, S. 184f.), inwieweit partielle oder allgemeine Leistungsstärken bzw. -schwächen jedoch letztendlich Schulformwechsel bedingen oder fördern, kann hieraus nicht abgeleitet werden.

4.2.3 Wirkung von Schulformwechseln: Förderung

Ausgehend von der Situation, dass ein Schüler oder eine Schülerin von den angeforderten Leistungen abweicht, muss die Frage gestellt werden, ob ein Schulformwechsel zu einer Anpassung von individuellem und kollektivem Leistungsniveau führt und damit die aufnehmende Schulform die durch den Schulformwechsel angestrebte bessere Förderung der Schulleistungen tatsächlich erfüllt. Im Einzelfall müsste also vor dem Hintergrund einer ausführlichen Diagnose, die Auskunft über die spezifischen Stärken bzw. Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin gibt, die Auswahl unter verschiedenen

Fördermaßnahmen, zu denen auch der Schulformwechsel zählen könnte, getroffen werden. Die Analyse der Wirkung von Selektionsentscheidungen auf die Leistungsentwicklung der einzelnen Schüler geht also der Frage nach: *Wie* wirkt sich ein Schulformwechsel auf die Leistungsentwicklung der Kinder aus? An dieser Stelle soll zunächst auf die Klassenwiederholung als Alternative zum Abstieg eingegangen und anschließend die Forschungen zu Schulformwechseln dargestellt werden.

Die weit verbreitete Annahme, dass eine Klassenwiederholung zum Auffüllen der entstandenen Lerndefizite beiträgt, ist mehrfach widerlegt (vgl. z.B. Tillmann/Meier 2001, S. 475; Bellenberg 1999, S. 268ff.). In einer vergleichenden Studie für die Grundschule konnte dezidiert nachgewiesen werden, dass Wiederholer mittelfristig wenig Vorteile gegenüber vergleichbar leistungsschwachen Versetzten im Hinblick auf die Leistung haben (vgl. Bless/Schüpach/Bonvin 2004, S. 131). Dennoch hält ein Großteil der Pädagogen und vor allem der Eltern – möglicherweise mangels Alternativen – an dieser „Fördermaßnahme“ fest (vgl. Kandera 2004, S. 40f.). Auch hinter dem Schulformwechsel verbirgt sich der vermeintliche Anspruch an eine „bessere“ Förderung in der neuen Schulform. Empirische Daten über den Fördererfolg von Schulformwechseln liegen nur wenige vor.

In einer Studie von Roeder und Schmitz wird der vorzeitige Abgang vom Gymnasium anhand von Schülerakten aus Hamburg untersucht (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 1). Hier stehen weiteren persönlichen Daten auch die ethnische Herkunft sowie die Leistungsentwicklung, die anhand von Noten erfasst wurde, zur Verfügung. In dieser Untersuchung zeigt sich, dass sich die Noten von Schülerinnen und Schülern, die vom Gymnasium auf die Realschule wechseln, dort zunächst um etwa eine ganze Schulnote³¹ verbessern, sich im Verlauf der Sekundarstufe I jedoch den Noten, die auf dem Gymnasium erreicht wurden, annähern (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 110). Nach einer kurzfristigen Leistungserholung kommt es also in der neuen Schule gegen Ende der Schulzeit auch in der niedrigeren Schulform zu eher schlechten Noten. Eine Abwärtsspirale mit nachfolgenden Klassenwiederholungen oder weiterer Abstufung wird gemäß dieser Studie durch den Schulformwechsel nicht eingeleitet. Es lässt sich jedoch nicht ableiten, ob die Leistungsentwicklung schwacher Schülerinnen und Schüler, die auf dem Gymnasium verbleiben, einen ähnlichen Verlauf genommen hat.

³¹ Aufgrund des begrenzten Referenzrahmens von Noten (vgl. Ingenkamp 1993) und der starken Abweichungen von Noten und extern gemessener Leistung (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 328f.) sind Aussagen, die sich allein auf die Einschätzung der Leistungen nach Noten berücksichtigen mit Vorsicht zu betrachten, da insbesondere der Wechsel des Referenzrahmens weitere unbekannte Faktoren beinhaltet.

In der PISA-Studie wurde die dort gemessene Lesekompetenz ebenfalls auf das Ereignis Schulformwechsel bezogen, allerdings besteht auf der Grundlage dieser Daten nicht die Möglichkeit, die Leistungsstärke zum Wechselzeitpunkt festzustellen. Für den Messzeitpunkt in der 9. Klasse bzw. 10. Klasse kommt diese Studie zu dem Schluss, dass sich Absteigerinnen und Absteiger aus Gymnasien und Realschulen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an der aufnehmenden Schulform als eher leistungsstark (im Lesen) herausstellen (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 477). Allerdings ist auch dies nur ein Hinweis, der weitere Analysen nach sich ziehen muss, da diese Aussage nur für Schülerinnen und Schüler gilt, die nach der 7. Klasse gewechselt haben und damit den großen Teil der Schulformwechsler nach der hiesigen Definition nicht erfasst.

Der Erfolg des Schulformwechsels als Fördermaßnahme kann anhand der PISA-Daten durch einen Vergleich der ebenfalls leistungsschwachen Gruppen der Klassenwiederholer als eher positiv beurteilt werden. Die Leistungen der Repetenten sind eher im unteren Bereich im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zu sehen (vgl. Tillmann/Meier 2001, S. 475). Es fehlen allerdings differenzierte Analysen, die beispielsweise Abstiegsschulform oder Zeitpunkt der Repetition berücksichtigen.

Insgesamt erscheint die empirische Lage zu dünn, um eine Leistungsstabilisierung als Effekt des Schulformwechsels zu beurteilen.

Geht man mit Roeder und Schmitz davon aus, dass absteigende Schulformwechsel nicht ausschließlich leistungsmotiviert sind, so greift die Hypothese der Förderfunktion von Schulformwechseln noch zu kurz. Denn, so die Autoren, Abstiege sind verursacht durch

„eine Kombination von spezifischen Leistungsschwächen, die nicht durch Leistungsstärken in anderen (schulischen) Lernbereichen ausgeglichen werden, mit allgemeineren Dispositionen bzw. Verhaltensproblemen, die eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erschweren, nämlich insbesondere Konzentrationsmängel, mangelnde Selbstsicherheit, die bis zum völligen Rückzug aus dem Interaktionsgeschehen des Unterrichts führen kann, oder ein eher aggressives Störverhalten.“ (Roeder/Schmitz 1995, S. 3)

Der Wechsel des Anspruchsniveaus allein erklärt keinesfalls eine günstigere Lernatmosphäre, die auf Verhaltens- oder Konzentrationsprobleme eingeht. Durch Schulformwechsel können die Probleme verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler nicht gelöst werden, wenn nicht eine gezielte Förderung, die den Ursachen der Probleme nachgeht, nach dem Schulformwechsel einsetzt. Hier können nur differenzierte Studien Aufschluss darüber geben, inwieweit eine umfassende Förderung in Fachleistungen, Arbeitshaltung und Sozialverhalten tatsächlich durchgeführt wird. Allerdings muss man

spätestens auch hier die Frage stellen, ob denn nicht auch beim Verbleib auf der bisherigen Schule Verhaltensänderungen, die eine positive Leistungsentwicklung befördern, initiiert werden können.

4.2.4 Wirkung von Schulformwechseln: Soziale Selektivität

Die bildungssoziologisch orientierte Forschung richtet im Zusammenhang mit Schullaufbahnentscheidungen ihre Aufmerksamkeit auf die Wahrung von Chancengleichheit bezogen auf die sozialen Kategorien Geschlecht, sozioökonomische Herkunft und Migrationshintergrund. Sie zieht damit Verbindungen zwischen diesen sozialen Kategorien und Bildungsbeteiligung bzw. Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern. Insbesondere Schnittstellen im Bildungswesen haben sich als sozial selektiv erwiesen, d.h. dass das Entscheidungsmerkmal ‚Leistung‘ von Effekten der sozialen Zugehörigkeit überlagert wird und damit Entscheidungen zu Ungunsten benachteiligter Kinder und Jugendlicher fallen (vgl. z.B. Kreckel 1983, Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, Böttcher/Klemm 2000, Karakasoglu/Nieke 2002, Büchner 2003, Berger 2005)³². Hinsichtlich der Selektionshürde Grundschulübergang ist dies für die genannten Kategorien recht gut erforscht (vgl. z.B. Preuss 1970, Ditton 1992, Lehmann/Gänsefuß/Peek 1999, Gomolla/Radtke 2002, Bos et al. 2004b). Bezogen auf das Ereignis Schulformwechsel können bisher nur Vermutungen angestellt werden, dass sich an dieser Selektionshürde ebenfalls eine soziale Selektivität feststellen lässt; es wurde jedoch nur für die Kategorie Geschlecht statistisch belegt (vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006). Es gibt jedoch kleinere Studien, die darauf hinweisen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger die Schule wechseln, als Kinder ohne Migrationshintergrund, wobei nicht immer eine eindeutige Tendenz in Richtung Auf- oder Abstieg festzustellen ist (vgl. Schulze/Soja 2003, S. 202). Auch für eine Gruppe türkischer Studentinnen ließ sich das Phänomen häufiger Schul- und Schulformwechsel feststellen (vgl. Karakasoglu 2000).

Weitere Hinweise auf mögliche Effekte sozialer Selektivität lassen sich bei der Betrachtung anderer Selektionshürden finden. Daher sollen hier einige Zahlen referiert werden.

Die Befunde sind recht eindeutig: Sowohl bei Schuleintritt und bei der Überweisung an die Sonderschule als auch beim Grundschulübergang und bei Klassenwie-

³² Hinsichtlich der Kategorie ‚Geschlecht‘ hat sich die Benachteiligung von Mädchen, die noch in den 80er Jahren für das gesamte Bildungswesen konstatiert werden konnte, mittlerweile umgedreht (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998), weshalb mitunter eine stärkere Jungenförderung eingefordert wird (vgl. Diefenbach/Klein 2002).

derholungen werden Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien sowie Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligt (vgl. Gomolla/Radtke 2002, Ehmke et al. 2004 Baumert/Schümer 2001a, Schümer 2004, Bos et al. 2004b, Thiel 2005). Diese Benachteiligung lässt sich weder mit den kognitiven Grundfertigkeiten noch mit den erzielten Schulleistungen hinreichend erklären.

Bofinger stellt fest, dass „Schüler (gemeint sind hier GymnasialschülerInnen, AL) aus der Unterschicht [...] bei Mißerfolg deutlich früher und häufiger auf eine andere Schulform [wechseln].“ (Bofinger 1990, S. 56).

Die PISA-Daten geben ausführlich Auskunft über die Stellung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem. Von den 15-Jährigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, müssen in den alten Ländern der Bundesrepublik 41% mindestens eine Klasse wiederholen, unter den Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Muttersprache beträgt der Anteil 21%. Auch wenn die Kovariaten Lesefähigkeit und Sozialschicht kontrolliert werden, ist die Wahrscheinlichkeit eine Klasse zu wiederholen etwa eineinhalbmals höher, wenn ein Kind einen Migrationshintergrund hat. Roeder und Schmitz ermitteln in ihrer Stichprobe der Gymnasialabsteiger, dass 55% der ausländischen³³ Schülerinnen und Schüler vom Schulformwechsel betroffen sind, unter den deutschen sind es dagegen nur 34% (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 32ff).

Der im historischen Vergleich stark gestiegene schulische Bildungserfolg von Mädchen ist wiederholt belegt worden (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, Kunter/Stanat 2003). Dass sich dieses Phänomen auch am Selektionsereignis Schulformwechsel widerspiegelt, geben die Daten aus Nordrhein-Westfalen wieder: Mädchen wechseln weniger häufig die Schulform und sind etwas häufiger unter den Aufsteigern zu finden (im Durchschnitt steigen 9,8% der Schülerinnen und Schüler auf, unter den Mädchen sind es 11,4%, unter den Jungen 8,5%; vgl. Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006). Auch Bellenberg erfasst mehr Mädchen unter den Aufsteigern als unter den Absteigern (vgl. Bellenberg 1999, S. 200ff). Differenziert nach Schulform zeigt sich jedoch, dass unter den Absteigern zur Hauptschule 39% Mädchen sind (S. 200), unter den Absteigern zur Realschule sind es jedoch 51% (S. 203). Unter den Aufsteigern sind in der Realschule vier von fünf Mädchen (S. 203), im Gymnasium sind es fünf von zehn (S. 206). Roeder/Schmitz können jedoch anhand ihrer Daten keine *signi-*

³³ Hier wurde noch nicht, wie in den aktuelleren Schulleistungsstudien, der Migrationshintergrund, sondern die Staatsbürgerschaft als Kriterium genommen. Dies führt zu systematischen Unterschätzungen, da beispielsweise Aussiedlerkinder nicht berücksichtigt werden.

fikanten Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Abgänge vom Gymnasium nachweisen (vgl. Roeder/Schmitz 1995).

Anhand dieser Daten wird deutlich, dass die soziale Selektivität von Schulformwechseln in der gleichen Tendenz wie bei anderen Selektionsereignisse angenommen werden kann, dieses Gebiet jedoch nur unzureichend erforscht ist und grundsätzliche Aussagen nur durch weitere quantitative wie qualitative Studien möglich sind.

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde der Frage nach den institutionellen Aspekten von Schulformwechseln nachgegangen, indem Steuerung, quantitative Bedeutung sowie Funktion und Wirkung anhand des vorliegenden Forschungsstandes, ergänzt durch eigene statistische Auswertungen für das Land Nordrhein-Westfalen, erörtert wurden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass umfangreiche und detaillierte Steuerungsinstrumente seitens der Schulgesetzgebung vorliegen. Diese regulieren die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen. Die Überprüfung der tatsächlichen Nutzung dieser Vorgaben bestätigt die altbekannte Tatsache, dass Schulformwechsel in den meisten Fällen Abstiege sind. Es zeigt sich jedoch auch, dass sich die quantitative Bedeutung von Schulformwechseln kaum von Klassenwiederholungen unterscheidet. Doch trotz dieser recht großen Schülergruppe³⁴ und der umfangreichen institutionellen Reglementierung sind nur wenige detaillierte Forschungen beispielsweise zur sozialen Selektivität oder zum Zusammenhang von Leistungsentwicklung und Zeitpunkt des Schulformwechsels vorhanden.

Im schulischen Alltag stellen Schulformwechsel besonders in Haupt- und Realschulen ein massives strukturelles Problem dar. Die pädagogische Herausforderung stellt sich hier vornehmlich in Form von Schülerinnen und Schülern mit Abstiegserfahrungen.

³⁴ Zum Vergleich: Die schulische Hochbegabtenforschung, die durchaus etabliert ist, beschäftigt sich mit einer Schülergruppe, die etwas 2 % eines Jahrgangs ausmacht (vgl. Holling/Preckel/Vock 2004).

5 Individuelle Aspekte von Schulformwechseln

Die vorgenannten Forschungen sind weitgehend strukturfunktional orientiert und ermöglichen damit nur Aussagen *über* Schülerinnen und Schüler, vornehmlich im Zusammenhang von Leistung, Schulstruktur und Individualmerkmalen.

Wenn auch der Faktor Leistung den einzigen legitimen Grund für die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die verschiedenen Schulformen – und damit erst einen Anlass für Schulformwechsel – bietet, so ist die fachliche Qualifikation jedoch nur *ein* Aspekt. Schule gestaltet sich aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern nicht vornehmlich in der Bewältigung von Leistungssituationen, sondern in der Aufnahme und Pflege sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen (vgl. Behnken et al. 2005, S. 10). Dass Schule demnach als ein Ort institutioneller Sozialisation und damit ein Ort der Persönlichkeitsbildung gilt, ist mittlerweile unumstritten (vgl. z.B. Tillmann 1995, Ulich 1998). Dementsprechend fordert Nyssen, dass Schulforschung „die Schule als *soziales Erfahrungsfeld* für Kinder und Jugendliche [analysiert], indem sie die *Interaktions- und Kommunikationsprozesse* im Unterricht und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung von SchülerInnen [...] untersucht und bewertet“ (Nyssen 1998, S. 141). Selektionsergebnisse wie ein Schulformwechsel stehen folglich nicht nur im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern, sondern sind auch im Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Interaktionen sowie der Persönlichkeitsentwicklung zu betrachten.

Äußerungen *von* Schülerinnen und Schülern zum Ereignis Schulformwechsel bleiben in der bisher dargestellten Schulwirkungsforschung unberücksichtigt. Schülerinnen und Schüler werden nur numerisch erfasst, kommen jedoch nicht selbst zu Wort. Nun sind Schülerinnen und Schüler aber keine „Lernmaschinen“ die quasi durch geeignetes Öl an veränderte Klimabedingungen angepasst werden können. Rechtliche und strukturelle Vorgaben können die Voraussetzungen regeln, haben aber nur bedingt Einfluss auf die Gelingensbedingungen. Die Anpassung an veränderte Lernbedingungen und ein darin erfolgreiches Lernen ist ein aktiver Prozess, der von den Schülerinnen und Schülern mit konstruiert wird und in der Realität eines Schülerlebens vielfach weitere Kon-

sequenzen im emotionalen und psychosozialen Bereich nach sich zieht. Erfolgreiches Lernen ist eben auch an emotionale Faktoren gebunden, die durch das soziale Umfeld mitbestimmt werden (vgl. Deci/Ryan 1993). Aus der Übergangsforschung ist bekannt, dass mit dem Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule beispielsweise – neben erwarteten Leistungsansprüchen – Antizipationen zum neuen sozialen Umfeld seitens der Schülerinnen und Schüler als wichtige Themenbereiche benannt werden (vgl. Büchner/Koch 2001, S. 243; Wessel/Morgenroth 2001, S. 136). Freundinnen und Freunde gelten mitunter als wichtigere Komponente von Schule, Lernen tritt demgegenüber in den Hintergrund (vgl. Behnken et al. 2005, S. 10f.). Die Schullaufbahnen von Schülerinnen und Schülern, die als sogenannte „Schulverweigerer“ oder „unbeschulbare Jugendliche“ radikal aus dem Schulsystem aussteigen bzw. ausgewiesen werden, weisen zudem häufig ungewöhnliche Verläufe auf (Reißig 2001, S. 18; Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002 S. 156; Freyberg/Wolff 2005, S. 314f.).

In diesem Zusammenhang sind einerseits Forschungen zur Entwicklungs- und Sozialpsychologie relevant, andererseits sozialisationstheoretisch motivierte biographische Forschungen, die schulischen Erfolg bzw. Misserfolg in den Zusammenhang mit der persönlichen Lebensgeschichte stellen und über die Schulzeit hinaus Auswirkungen schulischer Erfahrungen aufzeichnen. Im Folgenden wird daher der Forschungsstand der Schullaufbahnforschung in quantitativer und qualitativer Ausprägung vorgestellt.

5.1 Kumulation von schulischen Selektionsereignissen

Wie bereits im vorangehenden Kapitel erwähnt, ist es aufschlussreich, inwiefern Brüche in der Schullaufbahn ein eher singuläres Ereignis bilden – und quasi der Anstoß sind, einen Schüler oder eine Schülerin wieder auf das „richtige Gleis“ der Schullaufbahn zu bringen – oder ob es zu Häufungen von Brucherfahrungen kommt und regelrechte „Abstiegskarrieren“ die Folge sind. Aussagen hierzu sind durch Schullaufbahnstudien möglich, die entweder im Längsschnitt die Entwicklung einer bestimmten Population bzw. eines Altersjahrgangs verfolgen (vgl. Kemmler 1976) oder rückblickend von einem bestimmten Zeitpunkt aus den Verlauf von Schulkarrieren einer Jahrgangsklasse (z.B. Schülerinnen und Schüler der 10. Klassen) nachzeichnen (vgl. Kemnade 1989, Bofinger 1990, Roeder/Schmitz 1995, Bellenberg 1999).

Die Schullaufbahnstudie von Bellenberg ist in diesem Zusammenhang hervorzuheben, da sie Daten über Schülerinnen und Schüler aller Schulformen liefert, die wesentli-

che Erkenntnisse über Art und Anzahl von verschiedenen Ereignissen im Verlauf von individuellen Schullaufbahnen im Gebiet von Nordrhein-Westfalen vorstellt und sich somit auch auf die Region meiner Studie bezieht.

Mit ihrer Studie zeichnet Bellenberg retrospektiv den Verlauf von Schullaufbahnen nach (vgl. Bellenberg 1999). Hierfür wurden 1820 Zehntklässler sowie 585 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 13 über den Verlauf ihrer Schulzeit befragt. Ziel dieser Untersuchung war es „Schullaufbahnen innerhalb des nordrhein-westfälischen Schulsystems umfassend abzubilden“ (S. 21) und damit vor allem Aufschluss über die Durchlässigkeit des Schulsystems sowie den Zeitverbrauch von Bildung zu erfassen. Auf diese Weise konnten Daten über individuelle Schullaufbahnen entlang der schulischen Schnittstellen wie Einschulung, Klassenwiederholung, Übergang in die Sekundarstufe und Schulformwechsel erhoben werden, die Aussagen über das Zusammenreffen verschiedener Ereignisse in einer Schullaufbahn ermöglichen. Hier sollen nur die wichtigsten Ergebnisse, die Wechsel-Schullaufbahnen betreffen, dargelegt werden.

Zunächst fällt bei der Betrachtung der Sekundarstufen-II-Schullaufbahnen auf, dass eine Schullaufbahn, die einen Abstieg vom Gymnasium zur Realschule beinhaltet und dann eine Fortsetzung in einer gymnasialen Oberstufe (an Gesamtschule oder Gymnasium) findet, in der Untersuchungsgruppe nicht vorkommt. Schulformwechsellaufbahnen, die zum Abitur führen, sind allenfalls durch einen Umstieg (von der Realschule oder vom Gymnasium) zur Gesamtschule charakterisiert. Nur 5 der Schülerinnen und Schüler (das sind weniger als 1%), die kurz vor dem Abitur stehen, haben während der Sekundarstufe I einen Aufstieg³⁵ vollzogen. Schulformwechsellaufbahnen führen also nur in seltenen Fällen zum Abitur (vgl. Bellenberg 1999, S. 255ff.). Es ist allerdings anzumerken, dass schulische Weiterqualifikationen (Fachabitur, Abitur) – wie bereits angemerkt wurde – ebenso in beruflichen Schulen angeboten werden (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 312). Eine Analyse von Schullaufbahnen, die an beruflichen Schulen fortgesetzt werden, liegt im Rahmen der Bellenberg-Studie jedoch nicht vor.

Unter den Sekundarstufen-I-Schülerinnen und -Schülern, die zur gleichen Zeit befragt wurden, befinden sich in den Hauptschulen 11% Schülerinnen und Schüler, die einen Abstieg vollzogen haben. Etwa die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler hat

³⁵ In diesem Fall wurden von der Autorin Schulformwechsel von der Hauptschule zur Gesamtschule ebenfalls als Aufstieg gezählt.

darüber hinaus mindestens eine weitere negative Brucherfahrung in Form einer verspäteten Einschulung oder Klassenwiederholung im Verlauf der Schullaufbahn erlebt. Auch unter den Absteigerinnen zur Realschule, die in dieser Schulform 23% der Schülerinnen und Schüler ausmachen, hat die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mehrfach gebrochene Schullaufbahnen hinter sich. Ein schulischer Aufstieg ist sogar in 80% der Fälle mit einer Klassenwiederholung in der Sekundarstufe I kombiniert. Es lässt sich allerdings nicht auf einen Zusammenhang von Aufstieg und Klassenwiederholung schließen, da weder der Zeitpunkt des Aufstiegs noch der der Klassenwiederholung aus den Daten hervorgeht. Insgesamt ist ein Schulformwechsel also für etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auch mit einer Verlängerung der Schulzeit um mindestens ein Jahr verbunden (vgl. Bellenberg 1999, S. 222ff.).

Hinsichtlich der Schulformwechsel macht die Studie vor allem deutlich, dass solche Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen selten zum Abitur führen und zudem, unabhängig von der Richtung, in hohem Maß mit dem Risiko der Schulzeitverlängerung verbunden sind.

Die bereits erwähnte Hamburger Studie von Roeder und Schmitz vergleicht die Noten von Repetenten mit denen der Schulformwechsler. Im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern, die aufgrund schlechter Leistungen eine Klasse wiederholen, erwiesen sich hier gymnasiale Absteigerinnen als erfolgreicher (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 109), zumal durch den Schulformwechsel häufig eine Klassenwiederholung vermieden werden konnte (S. 110). Es bleibt zu klären, inwieweit sich dieses Ergebnis auf Abstiege vom Gymnasium bzw. generell verallgemeinern lässt, beispielsweise indem verschiedene Bundesländer und Schulformen in eine solche Analyse einbezogen werden.

Letztendlich lässt sich also kein einheitlicher Trend aus den vorliegenden Studien ablesen; „Absteigerkarrieren“ und Schullaufbahnen, deren einziger Bruch der Schulformwechsel ist, halten sich ungefähr die Waage. Es gibt Hinweise, dass zwischen den Abstiegen ein qualitativer Unterschied dahingehend besteht, dass Absteiger vom Gymnasium weniger stark von weiteren Schullaufbahnbrüchen betroffen sind als Absteiger zur Hauptschule. Aussagen zu schulischen Aufstiegen sind auch aus der Studie von Bellenberg nur schwer abzuleiten, da ihre Anzahl sehr gering ist und nur Studien, die diese Schülerinnen und Schüler systematisch in den Blick nehmen, weiteren Aufschluss bieten können.

5.2 Psychosoziale Entwicklung von Schulformwechslern

Die aufnehmende Schule muss die hinzukommenden Schülerinnen und Schüler integrieren, ggf. Arbeits- und Sozialverhalten (wieder)herstellen, fachliche Defizite und Stärken erkennen und die Schülerinnen und Schüler zu einem erfolgreichen Schulabschluss führen. Von den Schülerinnen und Schülern selbst fordert dieser Wechsel Strategien zur Bewältigung der Situation und greift damit auch in ihre Persönlichkeitsentwicklung ein. Unabhängig von der Richtung des Wechsels sind alle Schülerinnen und Schüler mit der (freiwilligen oder erzwungenen) Entscheidung zum Schulformwechsel vor die Situation gestellt, nicht nur das schulische Anspruchsniveau, sondern meist auch das soziale Umfeld zu wechseln. Sie müssen sich in eine neue Klasse einfinden, Freundschaften zu neuen Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen, neue Lehrerinnen und Lehrer kennen lernen und neue Unterrichtsformen und Regeln ausprobieren.

Die pädagogische Psychologie betrachtet einen Wechsel der Schulform vorwiegend unter dem Aspekt der Veränderung des ‚fachspezifischen Selbstkonzeptes‘ (vgl. Buff 1991, Jerusalem/Schwarzer 1991, Manger 1998, Köller/Baumert 2001, Bless/Schülpach/Bonvin 2004, Möller/Köller 2004, Marsh 2005, Trautwein/Lüdtke 2005). Diese als Teil der selbstbezogenen Kognitionen verstandene Komponente der Persönlichkeit spielt insbesondere bei der Leistungsentwicklung eine Rolle, da eine gegenseitige Wechselwirkung angenommen wird (vgl. zusammenfassend Köller 2004).

Während die Veränderungen des fachspezifischen Selbstkonzeptes als kurz- bis mittelfristige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung zu bezeichnen sind, gibt die biographisch orientierte Sozialisationsforschung Aufschluss über langfristige Effekte, wie sie sich aus der Perspektive der Betroffenen im Kontext der Biographie darstellen. Dies ist besonders von Belang, da für den sich an die Schulzeit anschließenden Start in die Berufstätigkeit Ausgangsbedingungen für die weitere Lebensgestaltung gelegt werden (vgl. Nittel 1992, S. 449). Im Weiteren werden die wichtigsten Forschungsergebnisse zur psychosozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines Schulformwechsels dargelegt.

5.2.1 *Fachspezifisches Selbstkonzept*

Mit Verweis auf Forschungen zum fachspezifischen Selbstkonzept werden mögliche positive psychosoziale Effekte durch einen Schulformwechsel gesehen (vgl. Cortina 2003, S. 128). Daher soll hier eine kurze Darstellung dieses Konstrukts erfolgen.

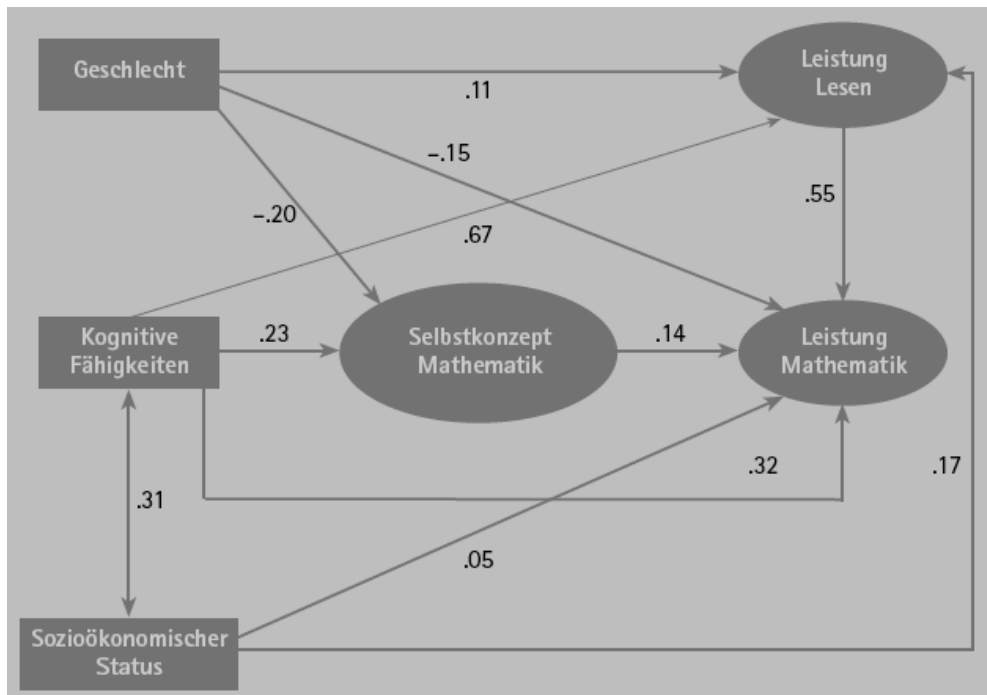


Abbildung 10: Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung (aus: Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 184)

Das fachspezifische Selbstkonzept³⁶ spiegelt die Selbstüberzeugungen bezogen auf ein bestimmtes akademisches Fach hin wider. Es ist insofern von Interesse, als es Einfluss auf die Fachleistung – in PISA mit dem zugrundeliegenden Konzept der „Mathematical Literacy“ (Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 141)³⁷ ermittelt – hat. Ein Modell zur Erklärung der Mathematikleistungen verdeutlicht diesen Zusammenhang von Leistung und fachspezifischem Selbstkonzept (s. Abbildung 10; vgl. Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 185). Die Bedeutung des fachspezifischen Selbstkonzeptes für die Mathematikleistung wird vermittelt über die Faktoren *Geschlecht* und *Kognitive Fähigkeiten*. Sein Einfluss ist jedoch geringer als der Einfluss der Leseleistung und der kognitiven Grundfähigkeiten, die sich direkt auf die gemessene Mathematikleistung auswirken.

Studien zur Entwicklung des Selbstkonzeptes sind im Zusammenhang mit dem Übergang in die Sekundarstufe I insofern von Belang, als

³⁶ In PISA gemessen mit den Items „Im Fach Mathematik bekomme ich gute Noten“, *Mathematik ist eins meiner besten Fächer*“ und „Ich war schon immer gut in Mathematik“ (vgl. Kunter et al. 2002, S. 170).

³⁷ Die Autoren der PISA-Studie subsumieren unter dem Begriff der „Mathematical Literacy“ „die Fähigkeit [...] die Rolle, die die Mathematik in der Welt spielt, zu erkennen und zu verstehen, begründete mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens als eines konstruktiven, engagierten und reflektierenden Bürgers entspricht“ (Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001 nach OECD 1999).

1. empirische Untersuchungen zeigen, dass das fachspezifische Selbstkonzept von der Vergleichsgruppe abhängig ist und
2. das fachspezifische Selbstkonzept wiederum über die Motivation Einfluss auf die schulische Leistung hat.

Das heißt vereinfacht gesagt, wenn durch einen Wechsel der Vergleichsgruppe – im psychologischen Sprachgebrauch wird der Begriff *Bezugsgruppe* verwendet (vgl. Jerusalem 1993, S. 6) – eine Erhöhung des fachspezifischen Selbstkonzeptes erreicht werden kann, ist mit positiven Effekten auf die Leistungsentwicklung zu rechnen.

Hinsichtlich der Begrifflichkeit sind die Definitionen zum Themenkomplex Selbstkonzept (self-concept) nicht einheitlich. Einige Studien differenzieren zwischen allgemeinem Selbstkonzept und Fähigkeitsselbstkonzept, andere nehmen diese Differenzierung nicht vor. Mitunter wird auch das schulische Selbstkonzept, das Selbstkonzept der Begabung oder das fachbezogene Selbstkonzept als Spezialfall beschrieben, da es sich auf spezifische Situationen bezieht und sich auf die kognitive Komponente des Selbstkonzepts begrenzt. Im Folgenden beziehe ich mich auf eine Definition von Dickhäuser, Schöne, Spinath und Stiensmeier-Pelster, die das *Fähigkeitsselbstkonzept* als „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen“ (Schöne et al. 2002, S. 7) erklären.

Das *fachspezifische Selbstkonzept* beschreibt dementsprechend die kognitiven Repräsentationen der Fähigkeiten in einem bestimmten Fach und ist daher ein Teil des Fähigkeitsselbstkonzepts (vgl. ausführlicher hierzu Köller 2004). Einfluss gewinnt dieses

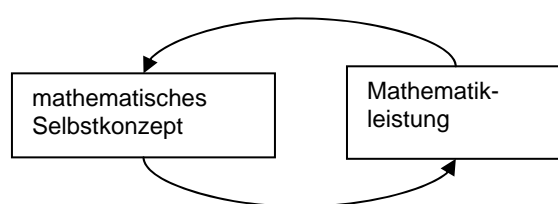


Abbildung 11: Reciprocal-Effect-Modell nach Marsh/Yeung 1997

Konstrukt durch seine Bedeutung für die schulische Leistung, da empirisch ein Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung nachweisbar ist (vgl. zusammenfassend Marsh 2005). Nach dem Reciprocal-Effect-Modell (vgl. Marsh/Yeung 1997) bedingen sich fachliches Selbstkonzept und Fachleistung

gegenseitig: Ein positives fachspezifisches Selbstkonzept wirkt sich positiv auf die fachliche Leistung aus, wodurch wiederum das fachspezifische Selbstkonzept gestärkt wird (vgl. Abbildung 11).

5.2.1.1 Bezugsgruppeneffekt

Da schulische Leistungsrückmeldungen stets an einen Referenzkontext gebunden sind, kann man davon ausgehen, dass darüber auch eine Vermittlung zum schulischen Selbstkonzept stattfinden kann. Zur Analyse von Vergleichsprozessen ist es hilfreich den Referenzrahmen in Abhängigkeit vom Bezugspunkt weiter zu unterteilen. Nach Schöne et al. lassen sich drei Bezugsnormen unterscheiden:

- ein Vergleich mit der sozialen Gruppe (*soziale Bezugsnorm*: Wie gut sind die anderen Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu mir?)
- ein Vergleich mit der individuellen Leistungsentwicklung (*individuell-temporale Bezugsnorm*: Wie gut bin ich jetzt im Vergleich zu früher?)
- ein Vergleich zu objektiven Kriterien (*kriteriale Bezugsnorm*: Wie gut bin ich im Vergleich zu dem, was man können muss?) (vgl. Schöne et al. 2002, S. 13)

Die Entwicklung des schulischen Selbstkonzepts entsteht im schulischen Kontext durch Interaktionen mit der sozialen Gruppe der Gleichaltrigen, der Bezugsgruppe (vgl. Jerusalem 1993, S. 6). Über welche Informationen können Schülerinnen und Schüler verfügen, die zu einem solchen Vergleich und damit zu einem schulischen Selbstkonzept auf Basis der *sozialen Bezugsnorm* befähigen? Beispielsweise ermöglicht in der pädagogischen Praxis die Veröffentlichung von Notenspiegeln (z.B. einer Klassenarbeit) einen Vergleich mit der Klasse. Aber auch die im Unterricht stattfindenden Bewertungen mündlicher Mitarbeit liefern einen Referenzbezug. Das eigene Selbstkonzept gilt als positiv, wenn beim Vergleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern die eigene Leistungsbewertung (Note) besser ist (vgl. Schöne et al. 2002, S. 8).

Die *individuelle Bezugsnorm* stellt die eigene aktuelle Leistung in Abhängigkeit von vorangehenden Leistungen fest. Eine Verbesserung der eigenen Leistung wird damit als gute Leistung qualifiziert, unabhängig von der objektiven Leistungsrückmeldung. Die Leistungseinschätzung ist weniger stabil als diejenige, die durch den sozialen Vergleich zustande kommt, da zur Begründung für die Leistungsveränderung Anstrengung oder Tagesform herangezogen werden können. Sie ist dadurch aber auch individuell besser beeinflussbar und kann insofern zur Motivation beitragen (vgl. Schöne et al. 2002, S. 9).

Die *kriteriale Bezugsnorm* setzt die eigenen Fähigkeiten einem Vergleich mit einer am Fachwissen orientierten Norm aus. Dies kann beispielsweise an curricularen Vorgaben orientiert sein. Schöne et al. operationalisieren die Frage nach dieser Bezugsnorm mit einem eher allgemeinen Bezug: „Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule kön-

nen müssen ...“ (Schöne et al. 2002, S. 14), also einer eher individuell gesetzten Norm, die auf der Annahme erwarteter Kenntnisse beruht.

5.2.1.2 Big-Fish-Little-Pond-Effect

Forschungen zu schulischen Übergängen, die einen Wechsel des Anspruchsniveaus beinhalten, zeigen, dass bei gleich bleibender (Test-)Leistung durch die Veränderung der Leistungsstärke der Bezugsgruppe Unterschiede im schulischen Selbstkonzept auftreten. Dabei nimmt das schulische Selbstkonzept bei Eintritt in eine Lerngruppe mit geringer Leistungsstärke zu, wenn die vorherige Bezugsgruppe als leistungsstärker zu beurteilen ist. Dieser Effekt wurde als ‚Big-Fish-Little-Pond-Effekt‘ zunächst von Marsh beschrieben (Marsh 1987) und dann vor allem von der Forschergruppe um Köller auch am deutschen Schulsystem überprüft (vgl. Köller/Baumert 2001, Köller 2004). Er dient mitunter als Argumentation zur Stützung von extern leistungsdifferenzierenden Schulsystemen:

„Mit Blick auf die pädagogische Praxis implizieren diese Befunde, dass die externe Differenzierung vor allem den leistungsschwachen Schülern eine psychosoziale Nische bietet, in der sie trotz geringer Leistungen positive selbstbezogene Kognitionen entwickeln können.“ (Köller 2004, S. 69)

In wie weit dieser „Fischteicheffekt“ tatsächlich für absteigende Schülerinnen und Schüler relevant ist, wie dauerhaft seine Auswirkungen sind und ob er für die weitere Schulkarriere dominant sein kann, vor allem aber ob er für alle Abstiege gleichermaßen wirkt, entzieht sich bisher der wissenschaftlichen Erkenntnis. Es ist aber evident, dass insbesondere abgestiegene Hauptschülerinnen und -schüler trotz möglicher positiver psychosozialer Effekte den Weg auf dem schulischen Abstellgleis nicht positiv einschätzen.

„Sie (die Schülerinnen und Schüler, AL) sind aber sehr wohl mit der Struktur des deutschen Schulsystems vertraut und wissen, wie die verschiedenen Selektionsmechanismen einzuschätzen sind, wo sie selbst im hierarchischen System stehen und wie ihre Position von anderen bewertet wird.“ (Schümer 2004, S. 75)

So weist Knigge in seiner Untersuchung zum Stigmaerleben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern darauf hin, dass insbesondere die unter diesen Schülern höhere Schulabstinenzraten sowie die ungünstigeren Entwicklungsverläufe berechtigte Zweifel an der positiven Auswirkung des Fischteicheffektes aufkommen lassen (vgl. Knigge 2006, S. 51f.). Er weist darauf hin, dass die personale Identität, die dem fachlichen Selbstkonzept übergeordnet ist, ergänzt wird von einer kollektiven Identität, die die eigene Person in den Referenzrahmen der Gruppe, der sie angehört, stellt (vgl. ebd. S. 55ff.). Aufgrund von empirischen Studien kommt Knigge zu dem Schluss, dass „vor

allem HauptschülerInnen ohne Migrationshintergrund nach dem Übergang auf die Hauptschule eine stigmatisierte öffentliche kollektive Identität [entwickeln]. Die Antwort auf diese Stigmatisierung ist der Rückzug von der Schule.“ (Knigge 2006, 235f.). Damit bestätigt sich die Annahme, dass sich das Erleben einer negativen Stigmatisierung durch den Hauptschulbesuch negativ auf die Motivation auswirkt. Ob diese Ergebnisse auch auf Schulformwechsler zu übertragen sind, müssen weitere Forschungen klären.

Kritisch anzumerken ist, dass die vorliegenden Untersuchungen zum Fischteichereffekt allenfalls Aussagen über kurz- bis mittelfristige Auswirkungen zulassen, da in der Regel der Abstand zwischen erstem und letztem Messzeitpunkt nicht mehr als ein Jahr beträgt. Zudem beziehen sich die meisten deutschen Untersuchungen auf Schülerinnen und Schüler der Grundschule (Vergleich integrative Beschulung und Sonderschule) bzw. auf den Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe (vgl. im Überblick: Wagner 1999, 2001). Internationale Untersuchungen können meines Erachtens wegen möglicher weiterer Einflussfaktoren (Gesellschaft, Familie) sowie aufgrund des anderen Schulsystems nur bedingt auf deutsche Verhältnisse übertragen werden.

Insgesamt scheinen mit der Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes noch viele Fragen offen zu bleiben, insbesondere da die Forschungsergebnisse nicht ohne Weiteres auf die Situation von Schülerinnen und Schülern, die einen Schulformwechsel vollziehen, zu übertragen sind.

5.2.2 Attribution von Erfolg und Misserfolg

Die Erfahrungen besonders herausragender schulischer Erfolge oder Misserfolge im Vorfeld von Schulformwechseln legen es nahe, als weiteren Persönlichkeitsaspekt die leistungsbezogenen Attributionsmuster von Schulformwechslern zu betrachten. Die Attributionsforschung beschäftigt sich mit den individuellen Erklärungen, die Personen für den persönlichen Erfolg bzw. Misserfolg haben und rekuriert besonders auch auf schulische Zusammenhänge (vgl. Möller 2001, S. 37). Nach einem Modell von Weiner lassen sich die individuellen spontanen Begründungen in personale oder internale Faktoren (Fähigkeit, Bemühen) und externale Faktoren (z.B. Aufgabenschwierigkeit, Zufall) klassifizieren. In schulischen Zusammenhängen lässt sich diese spontane Ursachenzuschreibung insbesondere bei unerwarteten oder negativen Leistungsrückmeldungen beobachten (vgl. ebd., S. 36 f.). Für meine Untersuchung sind Attributionen vor allem deshalb von Interesse, weil ein Zusammenhang mit der Motivation hergestellt werden kann und daher für zukünftige Leistungserwartungen eine Rolle spielen. Die Forschun-

gen zeigen, dass eine Zuschreibung der erbrachten Leistung zur eigenen Anstrengung zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes führen kann und Leistungsveränderungen eher möglich sind, wenn Misserfolg auf fehlende Anstrengung statt auf die eigenen Fähigkeiten zurückgeführt wird (ebd. S. 38f.). Ein selbstwertdienliches Attributionsmuster kann dementsprechend den Erfolg nach dem Schulformwechsel in der neuen Lernumgebung beeinflussen. Bisher liegen meines Wissens für diesen Persönlichkeitsaspekt keine auf Schulformwechsel bezogenen empirischen Ergebnisse vor. Köller konnte allerdings zeigen, dass die Misserfolgsattribution auf die Ursachenfaktoren *Zufall* und *Fähigkeiten* von Gymnasiasten weniger häufig vorgenommen werden als von Schülerinnen und Schülern anderer Schulformen (Köller 1998, S. 102).

Das Konzept der Leistungsattribution erscheint in Hinblick auf den Schulformwechsel als tragfähig, da es die Möglichkeit bietet, die Leistungsentwicklung in der alten sowie in der neuen Schulform abhängig von der Wechselrichtung zu erklären.

5.2.3 Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund von ungewöhnlichen Schullaufbahnen

Mit einem ganzheitlichen Ansatz analysieren die Biographieforschung und die schulische Sozialisationsforschung die Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Umfeld, wie im Folgenden dargelegt wird.

Wie bewerten nun Schülerinnen und Schüler Selektionsereignisse in ihrer Schulkarriere? Welche Bedeutung messen sie diesem Erlebnis für ihren weiteren Bildungsweg bei? Die Forschung gibt auf diese Fragen bisher wenig Antworten, da der Schulformwechsel als zentrales Ereignis für den weiteren Schullaufbahnverlauf kaum berücksichtigt wird. Zudem sind Forschungen, die die Perspektive von Schülerinnen und Schülern erheben, zurzeit wenig populär.

„Die bildungspolitische Debatte der vorangegangenen Jahre, die durch nationale und internationale Vergleichsstudien in Deutschland ausgelöst wurde – die so genannte PISA-Debatte –, hatte weithin die Lern- und Bildungserfahrungen der jüngeren Generation, der Kinder und Jugendlichen ausgeklammert.“ (Behnken et al. 2005, S. 5)

Hinweise gibt es vorwiegend aus älteren Studien. Die viel zitierte Studie der Arbeitsgruppe Schulforschung (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986, Lüttert/Hurrelmann 1986, Rosewitz/Wolf/Hurrelmann 1987, Hurrelmann/Holler/Nordlohne 1988) hat in dieser Richtung den Weg bereitet und soll daher hier genauer vorgestellt werden.

Von 1976 bis 1984 wurden von der Arbeitsgruppe Schulforschung 40 Jugendliche im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung zu insgesamt drei Zeitpunkten zu Schul-

laufbahn und Lebenslauf befragt mit dem Ziel, „Kenntnisse über die Auswirkungen von Schulerfolg und Schulversagen auf soziale Karriereverläufe“ (Hurrelmann/Wolf 1986, S. 43) zu eruieren. Dafür wurden je 20 Schülerinnen und Schüler von Hauptschulen sowie von Gymnasien ausgewählt, die jeweils zur Hälfte als leistungsstarke sowie als leistungsschwache Schülerinnen und Schüler galten. Den Autoren war es dabei wichtig, „die subjektive Auseinandersetzung von Jugendlichen mit ihrer Leistungsdisposition und die Bewertung und Bilanzierung der zurückliegenden Schullaufbahn“ (ebd., S. 43f.) zu erfassen, da sie davon ausgingen, dass subjektive Erfahrungen mit Erfolg bzw. Versagen in der Schullaufbahn in die weitere Lebensgestaltung hineinreichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass schulischer Misserfolg sowohl für Hauptschüler als auch für Gymnasiasten hinsichtlich des Ablaufs der sozialen Karriere starke Verunsicherungen hervorruft und eine „Bedeutung für Schwierigkeiten bei der Bewältigung von nachschulischen Übergängen“ (ebd., S. 157) hat. Diese Schwierigkeiten äußern sich in Abbrüchen, Wechseln und Wiederholungen im weiteren Verlauf der Schullaufbahn und der Einmündung in den Beruf.

Beim Rückblick auf die vergangene Schulzeit können die Autoren bei erfolglosen Schülerinnen und Schülern ein Revisionsmuster identifizieren, das von „verpassten Chancen“ determiniert wird und stark von negativen Emotionen begleitet ist. So sagt zum Beispiel eine ehemals versagende Gymnasiastin, die die Schule mit Hauptschulabschluss verlässt, rückblickend:

„Na ja, hätte ein bisschen mehr sein können. [...] Nee, was ich früher gemacht habe, war zum Beispiel mit der Hauptschule, mit dem Sitzenbleiben, eigentlich sehr peinlich. [...] (Es wäre dir lieber gewesen, weiter auf das Gymnasium zu gehen?) Das auf alle Fälle. Aber da es mit Mathematik und so, ich glaube kaum, dass es bei aller Anstrengung möglich gewesen wäre, aber zumindest Realschule, da könnte man mit gutem Gewissen sagen, ja den Abschluss habe ich.“ (Hurrelmann/Wolf 1986, S. 83)

Die Autoren konstatieren weiter, dass formaler Bildungserfolg, der ja durch den Schulabschluss erreicht wurde, dennoch von dem Erlebnis des Misserfolgs überlagert wird. Solche schulischen Misserfolge können auch für das nachschulische Erwerbsleben noch weitreichende Folgen haben (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986).

Doch auch erfolgreiche Schülerinnen und Schüler erleben Verunsicherungen, vor allem wenn sie als leistungsstarke Hauptschülerinnen und Hauptschüler beim Eintritt in das Erwerbsleben mit der Geringschätzung ihres Schulabschlusses und damit außerschulischen Selektionsauswirkungen konfrontiert werden. Am ehesten entwickeln erfolgreiche Gymnasiasten mit dem „Marginalisierungsmuster“ rückblickend eine Bewältigungsstrategie, die die Schulzeit als abgeschlossene Phase erscheinen lässt. Diese Pha-

se hat mit dem Verlauf der weiteren Ausbildung wenig zu tun hat, abgesehen von der statusgewinnbringenden Qualifikation (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986).

Diese Untersuchung zeigt sehr deutlich, dass Selektionserfahrungen bis weit in die Gestaltung des beruflichen Lebens hineinragen, eine Tatsache, die ein selektionsorientiertes Schulsystem billigend in Kauf nimmt.

Eine etwas andere Perspektive nimmt eine weitere erwähnenswerte Untersuchung von Nittel ein, der nicht den Längsschnitt wählt, sondern retrospektiv vom Erwachsenenalter Schulerfahrungen von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen in Bezug auf die biographische Bedeutung erhebt und vor dem Fokus der Identitätsentwicklung interpretiert (vgl. Nittel 1992). Hier finden sich auch Hinweise zur Verarbeitung von Schulformwechseln, da die Schullaufbahnen der beteiligten Personen nicht alle zum erfolgreichen Abschluss des Gymnasiums führen.

Nittel ermittelt für erfolglose Schülerinnen und Schüler potentielle *Schulversagensverlaufskurven*, die durch unterschiedliche Faktoren bedingt sein können. Diese Faktoren (Verlaufskurvenpotentiale) können einerseits schon vor dem „Schulversagen“ in der Familie liegen, andererseits schulische Erfahrungen sein und im weiteren Verlauf auch miteinander verknüpft sein, so dass es zur Aufschichtung der Verlaufskurve kommt. Die Schulversagensverlaufskurve führt mehr oder weniger schnell zu einschneidenden Veränderungen, beispielsweise einer Klassenwiederholung oder einem Wechsel der Schulform. Dabei zeigt sich, dass der Einfluss, den Außenstehende auf den Verlauf des Schulversagens nehmen können, abhängig von der Phase der Verlaufskurve ist (vgl. Nittel 1992, S. 448). Hieran wird sehr deutlich, dass beim äußerlich sichtbaren Merkmal „Schulversagen“, das sich beispielsweise in schlechten Noten zeigt, immer auch die familiäre sowie die schulische Vorgeschichte zu berücksichtigen ist, um sinnvolle Interventionsmaßnahmen in die Wege zu leiten (vgl. 453f.).

Aber auch mögliche langfristige Folgen werden anhand dieser Studie deutlich:

„Nach der Schulzeit reagieren die Betroffenen auf angespannte oder heikle Lebenssituationen häufig mit Fluchthandlungsschemata. Lebenszyklische Orientierungsmuster (Eheschließung, Gründung einer Familie, Kinder als Sinnquelle) büßen aufgrund der Dominanz der Prozeßstruktur des Erleidens ihre Vergesellschaftungsfunktion ein, so daß biographische commitments (Bindung an Beruf, Familie und Nation) im Erwachsenenalter nur schwach ausgeprägt sind.“ (Nittel 1992, S. 449)

Psychische Verletzungsanfälligkeiten, Abbrüche und Fluchthandlungen resultieren aus einer in der Schule erlernten Handlungsstrategie bei der Auseinandersetzung mit schuli-

schem Misserfolg, die in einer defizitären Selbst- und Fremdeinschätzung manifest wird (vgl. Nittel 1992, S. 449).

Dementsprechend folgert Nittel, dass Schulformwechsel als Lösung von Problemen, die durch eine Leistungsschwäche entstehen, nur dann eine biographisch gewinnbringenden Reaktion sind, wenn die die Leistungsschwäche bedingenden Faktoren ausschließlich in der Schule zu sehen sind. „Ist das Verlaufskurvenpotential eindeutig in der Familie zu lokalisieren, müßten die Lehrer somit alles tun, um einen negativen vertikalen Übergang in Form eines Schulwechsels zu vermeiden und den Schüler in der bisherigen Schule zu stabilisieren“ (Nittel 1992, S. 454).

Mit dieser Studie werden die Dimensionen von schulischer Sozialisation in Bezug auf die Identitätsentwicklung deutlich, wenn sie auch auf Gymnasiasten beschränkt ist. Auf diesem Gebiet mit weiteren Forschungen zu differenzierten Ergebnissen zu kommen ist auch deshalb sinnvoll, weil ein Großteil der Gymnasialklientel sowohl aus traditionell akademischen als auch aus aufstiegsorientierten kleinbürgerlichen Elternhäusern stammt und somit durch die Bildungsaspirationen der Eltern zusätzlicher Druck (=Verlaufskurvenpotential) entstehen kann. Darüber hinaus hat die Schulzeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Nittel-Studie spätestens Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts geendet. Das heißt, dass die schulischen aber auch die gesellschaftlichen Bedingungen der Interviewten nicht ohne Weiteres mit den heutigen zu vergleichen sind. Die Bedeutung schulischer Abschlüsse, aber auch die Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern und Eltern ist beträchtlich gestiegen (vgl. Kanders 2004, S. 17). Es ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler, die mit Blick auf die wirtschaftliche Lage heutzutage zur Hauptschule wechseln, noch erheblich mehr Druck ausgesetzt sind, als dies zur Schulzeit der Interviewten in den hier vorgestellten Studien war.

Die Verstrickung von Elternhaus, Schule und Peer-Kultur wird in einer weiteren Studie, die eine Fallanalyse eines Absteigers vorstellt, noch deutlicher (vgl. Combe/Helsper 1994, S. 107-156). Auf der Spur von Interaktionen im Klassenzimmer und deren Erklärung beschreiben Helsper und Combe den Fall des Schülers Moritz, der nach erfolgloser Wiederholung der 7. Klasse vom Gymnasium in die Hauptschule wechselt. Er wechselt in diesem Prozess seine ihn gegenüber dem Elternhaus stabilisierende Peer-Kultur, da es zu massiven Anerkennungsproblemen innerhalb der neuen Klasse kommt. Die Ablehnung der „Hauptschulkultur“ als „Prolos“ verhindert einerseits die Eingliederung in die Schule, andererseits ist dies Anlass zur Neuorientierung hinsichtlich der von ihm vertretenen jugendlichen Subkultur, indem er seine Identifikation als „Hippie“ auf-

gibt und zum „Punk“ wird. Obwohl er dadurch weniger von seinen Mitschülern angelehnt wird, bleibt eine große Distanz, da Moritz' Selbstverständnis trotz der nicht ausreichenden Leistung doch eher das eines Gymnasiasten ist. „Allein die bloße Anwesenheit in der Hauptschule stellt für Moritz schon eine zwanghaft beigegeführte Entwertung seiner Person dar: Der Status ‚Gymnasiast‘ wird ihm aberkannt, der Status ‚Hauptschüler‘ soll ihm zugewiesen werden“ (Combe/Helsper 1994, S. 153). Er erklärt sein Scheitern auch eher mit den starken Konflikten im Elternhaus als mit mangelnder Leistungsfähigkeit. Dementsprechend strebt er den Übergang auf das Gymnasium nach dem Abschluss der Hauptschule wieder an. Für Moritz ist die Hauptschulzeit ein notwendiges Übel, um seine eigentlichen Bildungsaspirationen zu erreichen. Von einer für ihn positiven Entlastung von Leistungsdruck und Scheitererfahrung und dem Aufbau eines positiven Leistungsselbstkonzepts durch den Wechsel der Lernumgebung scheint er weit entfernt zu sein.

Die konfliktträchtige Interaktion im Elternhaus, die das Scheitern von Moritz' Schullaufbahn begleitet, ist vor allem durch die Diskrepanz von elterlichen Bildungsaspirationen und Moritz' Performanz geprägt. Die Eltern reagieren mit Druck und Liebesentzug, wodurch sich aus Moritz' Sicht die Situation nur verschärft, denn er fühlt sich im Stich gelassen. Dennoch integriert Moritz diese von seinen Eltern transportierten Bildungsziele in sein Selbstverständnis. Diese enge Verstrickung in häusliche und schulische Anerkennungskonflikte lässt Unterricht quasi zur Nebensache werden. Schulische Leistung wird allein auf dieser Folie der Konflikte betrachtet. Möglicherweise lassen sich Moritz' Schulprobleme allein durch die Bearbeitung der Konflikte lösen, der schulische Abstieg löst jedenfalls die Konflikte und die Belastungen für Moritz nicht auf.

Auch diese Studie unterstreicht die Verknüpfung von schulischer und häuslicher Sozialisation sowie das daraus im Zusammenhang mit unerwartet negativen Leistungen vom Heranwachsenden zu bewältigende Spannungsfeld.

Darüber hinaus gibt es berechtigte Hinweise, dass die Ausbildung negativer Identitätsbereiche vor dem Hintergrund von schulischem Erfolg bzw. Versagen bereits durch die schulische Leistungssituation an sich erfolgt, ohne dass ein Selektionsereignis wie Klassenwiederholung oder Schulformwechsel stattgefunden hat. Vielmehr stellt Lambrich fest, dass das Lernen und Verhalten schulschwacher Grundschüler maßgeblich von ihrem Leistungsstand beeinflusst ist. Es gelingt den leistungsschwachen Schülern nur mit großer Anstrengung, aus dem Unterricht und den sozialen Beziehungen selbstwertfördernde Interaktionen zu initiieren. Eine mögliche daraus resultierende Strategie des Selbstwerterhalts kann sowohl in einem *anpassungsorientierten* als auch in einem *ab-*

weichungsorientierten Verhalten im Unterricht ermittelt werden. Gerade hinsichtlich der abweichungsorientierten Haltung gelingt es Schülern, ihre Aufmerksamkeit auf eine Nebenbühne zu verlagern um sich so vor benachteiligenden und selbstentwertenden Interaktionen zu schützen (vgl. Lambrich 1987, S. 234ff.).

5.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden individuelle Schullaufbahnen sowie psychosoziale Effekte im Zusammenhang mit Schulformwechseln dargestellt. Schulformwechsel können ebenso als singuläre Selektionserfahrungen gelten wie im Zusammenhang mit weiteren negativen Selektionsmaßnahmen stehen.

Grundsätzlich wird deutlich, dass Schulformwechsel möglicherweise mit kurzfristigen positiven psychosozialen Effekten durch die Steigerung des Selbstkonzeptes einhergehen. Dies gilt insbesondere aufgrund der daraus erwarteten positiven Leistungsentwicklung als beachtenswert. Betrachtet man jedoch die langfristigen Folgen, so weisen die Forschungen auf weitgreifende negative psychosoziale Effekte von schulischen Selektionsereignissen und insbesondere Abstiegen hin.

Darüber hinaus sind die wissenschaftlichen Forschungen eher lückenhaft. So gibt es kaum dezidierte Erkenntnisse zu aufsteigenden Schulformwechseln. Insbesondere ist die Perspektive der Akteure von Schulformwechseln in beide Richtungen bisher wenig beachtet worden. Aus der Schülerperspektive sind dies Aspekte der subjektiven Bedeutung für die weitere Schullaufbahn, der emotionalen und kognitiven Verarbeitung von Schulformwechseln als Erfolgs- oder Misserfolgserlebnis, aber auch Fragen nach der Bedeutung von schulischen Sozialbeziehungen und deren wechselbedingte Veränderung. Bedenkt man, dass Schülerinnen Schülern Schule vornehmlich als Ort der Pflege sozialer Beziehungen sehen (vgl. Behnken et al. 2005), so muss neben dem Leistungsaspekt vor allem der Aspekt der sozialen Beziehungen bei solchen Untersuchungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Hieran kann beispielsweise deutlich werden, welches Gewicht positiven und negativen psychosozialen Effekten individuell beigegeben wird. In diesem Zusammenhang ist eine differenzierte Analyse von Schulformwechseln nach aufnehmender Schulform besonders aufschlussreich.

Während Abwärtsbewegungen in aller Regel institutionell verordnet sind, steht bei den Aufwärtsbewegungen die individuelle Motivation zum Schulwechsel im Vordergrund. Wie es letztlich zu dieser mit Risiko behafteten Entscheidung kommt und welche

individuellen Erwartungen seitens der Schülerinnen und Schüler mit einem Wechsel verbunden sind, ist ebenso ein noch offenes Forschungsterrain.

Nun muss man sich natürlich auch die Frage stellen, warum es überhaupt zu Schulformwechseln kommt. Die wissenschaftliche Diskussion dieser Frage wird im folgenden Kapitel dargelegt.

6 Schulformwechsel – Konsequenz einer falschen Prognose?

Auf die Frage nach den Ursachen für Schulformwechsel hat die erziehungswissenschaftliche Forschung bisher wenig Antworten. Insbesondere die positiven Ereignisse, also die Aufstiege, sind in der Ursachenforschung bisher nicht berücksichtigt worden.

Für die Abstiege als negative Ereignisse gibt es, wie dargelegt, Hinweise, dass Leistungsschwächen, die letztlich Argument für einen Schulformwechsel sind, wiederum über strukturelle, individuelle, soziokulturelle sowie entwicklungsbedingte Faktoren mitbestimmt werden. So können beispielsweise ein durch die Klassengröße ungünstiges Lernklima (vgl. Kaiser 1998), defizitär erlebter Unterricht (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986, Nittel 1992) individuelle Passungsprobleme (vgl. Cortina/Trommer 2003), akute oder permanente familiäre Belastungssituationen (vgl. Nittel 1992), die Herkunft aus bildungsschwachen Gesellschaftsschichten (vgl. Bofinger 1990, Schümer 2004) oder auch eine vorangegangene Leistungsüberschätzung als Faktoren einer negativen Leistungsentwicklung fungieren.

Gerade die Fehleinschätzung der Leistungsentwicklung, die mit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe zunächst prognostiziert wurde, führt zu kontroversen Auffassungen in der Forschung. Während einerseits die prognostische Validität von Grundschulgutachten³⁸ hervorgehoben wird (vgl. z.B. Schümer 1985, Roeder/Schmitz 1995, Gamsjäger/Sauer 1996, Roeder 1997), zweifeln andere Autoren die Zuverlässigkeit der Leistungsprognose an (z.B. Bos et al. 2004b, Block 2006).

Die Prognose eines Grundschulgutachtens kann dann als zuverlässig angesehen werden, wenn der Schulerfolg auf der weiterführenden Schule mit der Prognose innerhalb eines überschaubaren Zeitraumes, also beispielsweise zwei Jahre bis zum Abschluss der Erprobungsstufe, übereinstimmt. Bei starken Leistungsabweichungen nach oben oder unten muss von einer unzuverlässigen Prognose gesprochen werden. Findet

³⁸ Von Grundschulgutachten ist hier trotz der unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen zum Grundschulübergang (vgl. hierzu KMK 2003) die Rede und meint damit sowohl die (nicht bindende) Empfehlung der Grundschullehrerinnen in den Ländern mit freier Schulwahl, als auch das verbindliche Grundschulgutachten, an das die Aufnahme in eine weiterführende Schule geknüpft ist.

beispielsweise ein Schulformwechsel in eine niedrigere Schulform statt und war diese auch im Grundschulgutachten empfohlen, so kann man die Prognose als zuverlässig bezeichnen.

In die Beurteilung der Grundschullehrer fließen die Leistungen und die Leistungsentwicklung ein, die in Form von Noten objektiviert sind (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 107). Über die Aussagekraft dieser bezugsgruppenorientierten Leistungsmessungen gibt es wissenschaftlich berechtigte Zweifel (vgl. z.B. Ingenkamp 1993). Allerdings sieht die Vereinbarung aller Bundesländer zum Grundschulübergang keinen standardisierten Leistungstest für die Bestimmung der zu empfehlenden Schulformen vor:

„In dem Verfahren werden die Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie berücksichtigt. Auf jede schematische und mechanische Gestaltung des Verfahrens ist zu verzichten“ (KMK 2003, S. 5).

Für eine solche Analyse, die Schulformwahl und Schulformempfehlung in Beziehung setzt, liegen keine schulstatistischen Daten vor. Es können jedoch Daten aus einzelnen Studien genutzt werden. Roeder und Schmitz sprechen bei ihrer Untersuchungsgruppe von einer zuverlässigen Prognosesicherheit (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 40), da 81% der für das Gymnasium empfohlenen Schülerinnen und Schüler auf dieser Schulform tatsächlich erfolgreich waren, d.h. sie haben bis zur 10. Klasse das Gymnasium nicht verlassen. Allerdings sind auch unter den Nichtempfohlenen 43% erfolgreiche Schülerinnen und Schüler (S. 38). Diese haben auf Wunsch der Eltern das Gymnasium besucht und konnten entgegen der Erwartungen den Anforderungen gerecht werden. Auch Schümer findet bei der Analyse von Berliner Daten einen Anteil von Nichtempfohlenen, die trotzdem bestehen, von 20 bis 80% (Schwankungen nach Jahr und Schulform; vgl. Schümer 1985). Es bleibt – der Anlage dieser Studien entsprechend – offen, wie viele weitere Nichtempfohlene auf dem Gymnasium hätten bestehen können.

Anhand der Daten der IGLU-Studie gelingt es, für eine bundesweite Stichprobe und für alle Schulformen die Leistungsfähigkeit im Lesen und in Mathematik dem Grundschulgutachten gegenüber zu stellen. Hier zeigt sich, dass es in allen Leistungsspektren sowohl zu einer Unter- als auch zu einer Überschätzung durch die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer kommt, d.h. die Grundschulempfehlungen weichen sowohl nach oben als auch nach unten von den Lese- bzw. Mathematiktestleistungen ab. Beispielsweise sind unter den hauptschulempfohlenen Viertklässlern in NRW 5% mit guten Leseleistungen, 8% mit guten und 28% mit mittleren Mathematikleistungen. Diese Überlappungsbereiche gelten für andere Schulformen in vergleichbarem Ausmaß (vgl. Bos et al. 2004b, S. 198f.). Auch eine genauere Analyse der PISA-Daten zeigt, dass

„Jugendliche, die in ihrer Schullaufbahn von einer höheren auf eine niedrigere Schulform wechseln mussten, [...] zum überwiegenden Teil Grundschulempfehlungen für die Schulformen [aufweisen], an denen sie letztlich gescheitert sind“ (Block 2006, S. 2). Block schränkt weiter ein: „Grundschulempfehlungen erweisen sich damit als nicht nur hochgradig sozial selektiv [...] sondern zudem auch als wenig reliabel“ (Block 2006, S. 8).

Diese Daten gewinnen an Bedeutung, wenn man berücksichtigt, dass die Leistungsentwicklung unter anderem vom Anregungsmilieu abhängt, das heißt der Leistungszuwachs von Schülerinnen und Schülern vergleichbarer Fähigkeiten ist im Gymnasium größer als in den anderen Schulformen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 286f). Es scheint

„in der zunehmenden Differenzierung auf Schulformebene aber auch ein erster Hinweis erkennbar zu sein, dass die Übergangsauslese nicht nur zu einer leistungsmäßigen und sozialen Homogenisierung von Lerngruppen führt, sondern Schulformen in der Tat differenzielle Entwicklungsmilieus darstellen, die auf institutioneller Ebene für eine Öffnung der Leistungsschere während der Sekundarstufe I sorgen“ (Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 286).

Dennoch sind die Daten der Schulleistungsstudien mit Vorsicht zu interpretieren, denn Testleistung stimmt nicht selbstredend mit schulischer Performanz überein. Weitere Komponenten des Arbeitsverhaltens, die im schulischen Lernen eine bedeutende Rolle spielen, gehen neben der reinen Fachleistung in die *schulische* Bewertung mit ein (vgl. KMK 2003, S. 5f).

Diesem Tatbestand trägt die Untersuchung von van Ophuysen Rechnung, die in der zur Überprüfung der Prognosequalität neben der Testleistung auch die Schulnoten einbezogen hat. Zudem wurde die subjektiv empfundene Über- oder Unterforderung als Maß für eine falsche Prognose mit berücksichtigt (vgl. Ophuysen 2006, S. 64ff). Van Ophuysen weist zu Recht darauf hin, dass in vielen Studien von der Fachleistung weniger Fächer auf den gesamten Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler geschlossen wird. Große Abweichungen beispielsweise sprachlicher und mathematischer Fähigkeiten führen zu einem Dilemma, das durch das Passungsprinzip, dem die Dreigliedrigkeit unterliegt, nicht gelöst werden kann. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die verschiedenen Indikatoren zu unterschiedlichen Schlüssen hinsichtlich der Prognosequalität führen. Nimmt man als Maß für eine ungültige Prognose allein „Klassenwiederholung“ oder Schulformwechsel“, so ist der Anteil problematischer Zuweisungen geringer als wenn man weitere Faktoren wie „Wechselwunsch“ oder empfundene Über- oder Unterforderung hinzu zieht. Dies führt zu dem Schluss, dass

„die vornehmlich leistungsbasierte Aufteilung der Schülerschaft in unterschiedliche Lerngruppen nach Klasse 4 mit ihrer nachweislich nachhaltigen Wirkung auf die gesamte Bildungskarrieregeschichte, ohne dass die Qualität dieser Zuweisung empirisch angemessen überprüft und bewertet werden könnte“ (Ophuysen 2006, S. 79).

Neben der Grundschulempfehlung, die nur in 4 der 16 Bundesländer als ausschließliche Bedingung für die Wahl der weiterführenden Schule gilt, spielen die Bildungsaspirationen der Eltern beim Entscheidungsprozess Grundschulübergang eine Rolle. Immerhin weicht etwa ein Viertel der Eltern von der unverbindlichen Grundschulempfehlung ab. In der Regel sind dies Abweichungen nach oben, d.h. Schülerinnen und Schüler mit Haupt- bzw. Realschulempfehlung werden an einer Realschule bzw. an einem Gymnasium angemeldet (Cortina/Trommer 2003, S. 357). Dies ist sicher *ein* Grund, aber eben nicht der ausschließliche Grund, mit dem Schulformwechsel erklärt werden können.

Insgesamt wird deutlich, dass neben überzogenen Bildungsaspirationen der Eltern eine grundsätzlich fehlerbehaftete Leistungsprognose ausschlaggebend für Fehlentscheidungen ist. Das bedeutet aber auch, dass nicht die Unfähigkeit der Grundschullehrerinnen und -lehrer sondern das Fehlen eines geeigneten Instruments zur langfristigen Leistungsprognose verantwortlich ist für „Fehlentscheidungen“ ist. Diese prognostische Unsicherheit wird auch als Grund für die geringe Anzahl an aufsteigenden Schülerinnen und Schülern genannt (vgl. Cortina 2003, S. 133).

Grundschulempfehlungen sind aber nicht nur hinsichtlich des aktuellen Leistungsstands sowie der Prognose über die Leistungsentwicklung unzuverlässig. Sie sind ebenso wie das Wahlverhalten der Eltern wiederum an die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler gekoppelt. So konnte die IGLU-Studie nachweisen, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern den oberen Schichten entstammen, eine 2,68-fach (vgl. Bos et al. 2004b, S. 213) so große Chance haben, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erlangen, als Schülerinnen und Schüler der unteren Schichten, obwohl sich die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer kognitiven Grundfähigkeiten und ihrer Lesefähigkeit nicht unterscheiden. Kinder mit Migrationshintergrund haben eine 1,66-fach geringere Chance für ein Gymnasium empfohlen zu werden als Kinder ohne Migrationshintergrund, auch wenn Sozialschicht und kognitive Grundfähigkeit kontrolliert werden (ebd. S. 212). Allerdings weist die Hamburger LAU-Studie darauf hin, dass es auch zu migrationsbedingtem Wohlwollen bei der Grundschulentscheidung kommen kann, da hier eher eine Bevorzugung von Migrantenkindern festgestellt wird (vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997 [5.2]).

Es kann somit zu einer systematischen herkunfts- und migrationsbedingten Benachteiligung bzw. Bevorzugung in Folge der Grundschulempfehlungen kommen. Dieser Effekt wird durch das Wahlverhalten der Eltern noch verstärkt, da Eltern mit hohem Bildungsgrad eher von einer Grundschulempfehlung zu Gunsten einer höheren Schulform abweichen (vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Lehmann/Gänsefuß/Peek 1999). So zeigt sich, dass „Effekte sozialer Herkunft [...] tendenziell das Passungsprinzip in der Sekundarstufe [unterlaufen] und in sofern für das Bildungssystem dysfunktional [sind]“ (Cortina/Trommer 2003, S. 359).

Eine Ursachenforschung, die sich nicht nur auf Schülermerkmale sondern auch auf die Lernbedingungen in den abgebenden und aufnehmenden Schulen bezieht, bleibt weitgehend aus.

Teil 2: Empirische Studie

7 Fragestellung und Forschungsdesign

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass Schulformwechsel als Indikator für die Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems hinsichtlich ihrer quantitativen Ausprägung unterschiedlich beurteilt werden (vgl. Kapitel 4.1). Einerseits gilt das bildungspolitische Versprechen der Durchlässigkeit mit Blick auf die geringe Zahl der Schulformwechsel als nicht eingelöst (vgl. z.B. Mauthe/Rösner 1998). Andererseits wird die hohe Zahl der Absteigerinnen und Absteiger angemahnt (vgl. z.B. Bellenberg/Klemm 2000). Immerhin sind bundesweit jährlich rund 64.000³⁹ Schülerinnen und Schüler von einem Schulformwechsel betroffen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51).

Zur Leistungshomogenisierung der Lerngruppen in den Schulformen tragen Schulformwechsel gemeinsam mit anderen Selektionsmaßnahmen nur unzureichend bei (vgl. Baumert/Lehmann 1997, Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Lehmann/Gänsefuß/Peek 1999, Baumert/Trautwein/Artelt 2003 sowie Kapitel 4.2.2). Dennoch wird als schulpolitische Konsequenz aus diesen Erkenntnissen nicht eine Auflösung des dreigliedrigen Systems angestrebt, sondern es werden Maßnahmen eingeleitet, die durch eine Verbesserung der Leistungsprognosen einerseits die Durchlässigkeit (vor allem nach oben) erhöhen, andererseits die Schulformwahl von Expertengutachten abhängig machen sollen (vgl. z.B. MSW NRW 2006). Es gibt jedoch berechtigte Zweifel an der Güte der Prognosen von Leistungsentwicklungen, insbesondere jenen, die einen längeren Zeitraum betreffen (vgl. zusammenfassend Ophuysen 2006 sowie Kapitel 6). Ebenso gelingt es nur unzureichend, Leistungsprognosen und die daraus resultierenden Entscheidungen von sozioökonomischen Faktoren unabhängig zu erstellen (vgl. z.B. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Gomolla/Radtke 2002, Schümer 2004, Bos et al. 2004b sowie Kapitel 4.2.4).

³⁹ Der Bildungsbericht gibt an, dass 80% von 80.000 Schülerinnen und Schülern, die einen Schulformwechsel vollziehen, eindeutig einer Richtung (Aufstieg oder Abstieg) zugeordnet werden können (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51).

Wenn also sowohl die Steuerung als auch die Wirkung von Schulformwechseln als unzureichend beurteilt werden müssen, so lassen sich Schulformwechsel vorwiegend auf der Ebene des Individuums und damit pädagogisch begründen, denn „die Schule muss den Bedürfnissen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers gerecht werden“ (MSW NRW 2006, S. 4). Schulen sollen nicht nur zur Qualifizierung einer nachwachsenden Generation beitragen, sondern auch „die Entfaltung der Person“ (SchulG NRW, §2(4)) hinsichtlich ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung fördern. Um den ‚Bedürfnissen jedes einzelnen‘ gerecht zu werden zu können, ist es aber erforderlich, diese Bedürfnisse zu kennen und zu verstehen. Zudem ist es unabdingbar sich zu versichern, ob die Maßnahmen, die zur Berücksichtigung der Bedürfnisse eingeleitet werden, diesen Zweck tatsächlich und ausschließlich erfüllen.

Mit Blick auf den Einzelschüler oder die Einzelschülerin sollen Bildungsentscheidungen möglichst revidierbar sein, um das Leistungspotential jedes Einzelnen angemessen zu fördern. Insofern werden individuelle Vorteile für die Schülerinnen und Schüler bei einer Entscheidung für einen Schulformwechsel vorausgesetzt. Die Forschungen, die diese Vorteile belegen, sind lückenhaft (vgl. Kapitel 5). So kann man für Absteigerinnen und Absteiger Vorteile im Leistungsbereich nachweisen (Roeder/Schmitz 1995, Schümer/Tillmann/Weiß 2002b). Ebenso lassen sich für manche Schülergruppen Vorteile im psychosozialen Bereich zeigen (vgl. Marsh 1987, Köller/Baumert 2001, Köller 2004, Marsh 2005). Doch es gibt zugleich Forschungen, die deutliche Nachteile für die Persönlichkeitsentwicklung durch Schulformwechsel vermuten lassen. Die langfristigen Auswirkungen von negativen Selektionsmaßnahmen wie einem Abstieg lassen auf einen systematischen Zusammenhang von diesen Erfahrungen mit Problemen in der späteren Lebensgestaltung schließen (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986, Nittel 1992, Combe/Helsper 1994). Für ‚positive‘ Selektionsereignisse wie einem Aufstieg liegen bisher keine Forschungen vor, die zeigen, ob die genannten Vor- bzw. Nachteile für die Leistungs- oder Persönlichkeitsentwicklung auch auf aufsteigende Schulformwechsler zu übertragen sind. Zudem beruhen die wenigen Forschungen zur Persönlichkeitsentwicklung von Schulformwechslerinnen und -wechslern meist auf speziell ausgewählten Schülergruppen. Zieht man aber Untersuchungen zur stigmatisierenden Wirkung des Besuchs der Hauptschule hinzu (Knigge 2006), so lassen sich Hinweise ableiten, dass die Schulform bei der Erforschung von Schulformwechseln nicht zu vernachlässigen ist.

Die jeweils von einem Schulformwechsel betroffene Person, das Subjekt, trifft die Bewertung eines Ereignisses als Vor- oder Nachteil für ihre Identitätsentwicklung. Das

Subjekt selbst wiederum berücksichtigt dafür die äußerst komplexen Bedingungen seiner unmittelbaren Erfahrungswelt, wie biographische Forschungen gezeigt haben (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986, Nittel 1992, Combe/Helsper 1994). Diese Erfahrungswelt erlangt mit dem jeweiligen Ereignis eine individuelle Bedeutsamkeit. Insofern kann allein die subjektive Perspektive der Schülerinnen und Schüler darüber Aufschluss geben, ob ein Schulformwechsel individuell als Chance oder als Hindernis in der Konstituierung des Selbst betrachtet wird. Nicht zuletzt spielt der Standpunkt einer Person, von dem aus sie ein Ereignis betrachtet, für die Bewertung eine Rolle. So werden weiter zurückliegende Ereignisse stets vor dem Hintergrund der nachfolgenden Ereignisse interpretiert. Insofern können biographische Forschungen zur Schülerpersönlichkeit das unmittelbare Ereignis nicht vom Gesamtzusammenhang der weiteren Lebensereignisse trennen. Will man aber die Bedeutung eines Schulformwechsels vor dem Hintergrund des weiteren schulischen Lernens erklären, so ist es sinnvoll eine Perspektive aufzugreifen, die unmittelbar am Ereignis selbst ansetzt.

Die hier vorliegende Untersuchung verfolgt demnach das Ziel, mehr Aufschluss über die Wirkung von Schulformwechseln auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern zu erlangen und die subjektive Bedeutung eines Selektionsereignisses, wie es ein Schulformwechsel darstellt, zu beschreiben und zu verstehen. Dabei soll insbesondere die Komplexität der Bedingungen von schulischen Leistungssituationen beleuchtet werden.

7.1 Fragestellung

Die vorliegende Studie nimmt eine den Schulformwechsel begleitende Perspektive ein, indem die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unmittelbar vor und nach einem Schulformwechsel in den Mittelpunkt gestellt werden. Die Leitfrage lautet damit:

Welche subjektive Perspektive nehmen Schülerinnen und Schüler zum Selektionsereignis „Schulformwechsel“ ein?

Im Einzelnen ergeben sich daraus die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Erfahrungen machen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Leistungsentwicklung vor bzw. nach einem Schulformwechsel?
2. Wie wirkt sich ein Schulformwechsel auf die psychische Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern aus? (Begründung für Leistungsentwicklung, psychische und emotionale Belastungen/Entlastungen, schulisches Selbstkonzept, Selbstverständnis als Schulformwechsler, ...)
3. Wie agiert bzw. reagiert das Umfeld (Peers, Lehrer, Eltern) auf den bevorstehenden bzw. vollzogenen Schulformwechsel?
4. Wie bewerten Schülerinnen und Schüler den Schulformwechsel abschließend?

Darüber hinaus ergeben sich weitergehende Fragestellungen aus der Berücksichtigung der jeweils unterschiedlichen strukturellen Bedingungen, die dem Schulformwechsel zugrunde liegen, sowie des soziokulturellen Status der Schülerinnen und Schüler.

5. Lassen sich Unterschiede der individuellen Erfahrungen hinsichtlich der Schulformen und der Wechselrichtung ermitteln?
6. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich sozialer Kategorien wie Geschlecht oder Migrationshintergrund benennen?

Ausgehend von dem berichteten Forschungsstand, der deutlich macht, dass die Problematik von Selektionsereignissen aus der Sicht von Schülerinnen bisher wenig Berücksichtigung fanden, wurde ein explorativ orientiertes Vorgehen mit einem offenen Forschungsdesign gewählt.

7.2 Forschungsdesign

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen die subjektiven Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf einen Schulformwechsel. Zur Erforschung dieser subjektiven Sicht ist ein Forschungsansatz erforderlich, der in der Lage ist, diese in ihrer Komplexität zu erfassen, ohne sie vorab durch Vorannahmen der Forscherin zu begrenzen und zu determinieren. Die „Sicht des Subjekts“ (Flick 2002, S. 34) steht vor allem in Forschungsansätzen, die sich auf die Tradition des „Symbolischen Interaktionismus“ beziehen, im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses (vgl. Flick 2002S. 34). Sie basieren auf den Blumer'schen Grundannahmen, die unter anderem davon ausgehen, dass Menschen auf der Grundlage von Bedeutungen handeln, die den Objekten bzw. Menschen vom jeweiligen

Individuum zugewiesen werden. Forschungen sollten dementsprechend dem „Verstehen als Erkenntnisprinzip“ (Flick 2002, S. 51) folgen, um sich der durch das Subjekt konstruierten Wirklichkeit zu nähern. „Die soziale Wirklichkeit [...] ist immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‚hergestellte‘ und konstruierte Wirklichkeit“ (Helfferich 2005, S. 20). Zugang zu dieser Wirklichkeit können Forschende durch verschiedene Methoden der Beobachtung und Befragung erhalten (vgl. Flick 2002, S. 38). Für die hier verfolgte Forschungsfrage wurde die Befragung gewählt, da sich so am besten die individuellen Deutungsmuster sowie die Komplexität der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler erfassen lassen. Eine Beobachtung (beispielsweise der schulischen Situation) würde u.a. die familiäre Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler ausgrenzen.

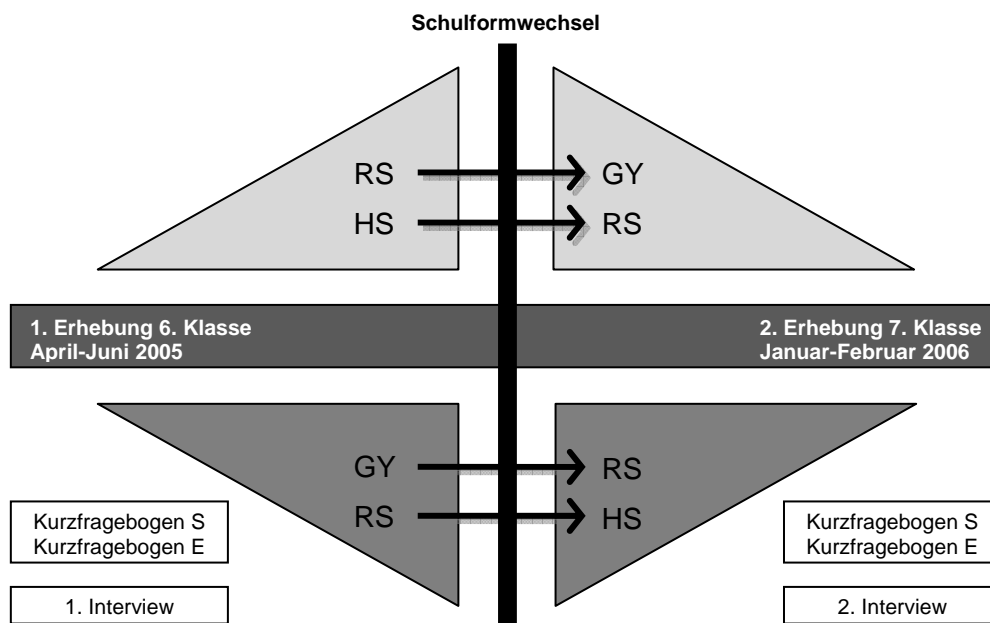


Abbildung 12: Forschungsdesign (HS=Hauptschule, RS=Realschule, GY=Gymnasium)

Um dem Prozesscharakter des Schulformwechsels gerecht zu werden wurden zwei Befragungszeitpunkte ausgewählt. Ein Interview wurde mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Klassen am Ende des zweiten Halbjahres *vor* dem Schulformwechsel geführt, ein zweites Interview wurde am Ende des ersten Halbjahres des siebten Schuljahres *nach* dem Schulformwechsel geführt (vgl. Abbildung 12).

7.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtstichprobe besteht aus 42 Schülerinnen und Schülern aller Schulformen. Sie unterteilt sich in drei Teilstichproben (vgl. Tabelle 5), von denen eine (SP6-7) aus Schülerinnen und Schülern besteht, die zu beiden Befragungszeitpunkten interviewt wurden.

Die Schülerinnen und Schüler der Teilstichproben SP6 und SP7 wurden zu jeweils nur zu einem Befragungszeitpunkt – vor dem Wechsel in Klasse 6 bzw. nach dem Wechsel in Klasse 7 – interviewt. Teilstichprobe SP6

Tabelle 5: Übersicht über Schulform und Wechselrichtung der interviewten Schülerinnen		
N=42	vor dem Wechsel (n=27)	nach dem Wechsel (n=26)
Längsschnitt	SP6-7: Aufstieg: n=6 Abstieg: n=5	
Querschnitt	SP6: Aufstieg: n=1 Abstieg: n=15	SP7: Aufstieg: n=7 Abstieg: n=8

wird gebildet aus Schülerinnen und Schülern, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung ebenso wie die Schüler der Teilstichprobe SP6-7 von einem bevorstehenden Schulformwechsel *ausgegangen* sind. Sie standen aus unterschiedlichen Gründen jedoch nicht mehr für eine zweite Befragung im 7. Schuljahr zur Verfügung. Zum Teil wurden sie wider Erwarten doch versetzt bzw. wiederholten die 6. Klasse. Zum anderen Teil waren sie für einen zweiten Interviewtermin innerhalb der vorgesehenen Zeitspanne nicht erreichbar. Für Teilstichprobe SP7 wurden Schulformwechsler nach Beginn der 7. Klasse noch zusätzlich hinzu gezogen, um den Stichprobenumfang zu erweitern (vgl. 7.2.2).

7.2.2 Auswahl der InterviewpartnerInnen

Die Untersuchung beschränkt sich auf Nordrhein-Westfalen, da hier die Schulstruktur parallel zur Gesamtschule ein traditionell dreigliedriges Schulsystem vorsieht.

Die Interviews wurden in einer Großstadt im Ruhrgebiet durchgeführt. Damit wird ausgeschlossen, dass die regionale Erreichbarkeit bestimmter Schulformen nicht gewährleistet ist. Dies kann vor allem bei Aufstiegen, die nicht notwendigerweise vollzogen werden müssen, ein möglicher Hinderungsgrund für einen Schulformwechsel sein.

Entsprechend den Grundprinzipien qualitativer Forschung soll *das Besondere* in den Blick genommen werden. In sofern ist die Stichprobe vor allem dadurch gekennzeichnet ist, dass dieses Besondere in den ausgewählten Fällen zu finden ist (vgl. Merrens 2000, S. 287). In der hier vorliegenden Studie ist dieses Besondere das Ereignis ‚Schulformwechsel‘. Das Problem besteht darin, dass die Entscheidung zum Schulformwechsel mitunter erst in den letzten Wochen des Schuljahres fällt. Dann erst steht für die leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler fest, ob sie die Versetzung ge-

schaft haben (vgl. Kapitel 3.2). Um dennoch Schülerinnen und Schüler im Vorfeld eines Schulformwechsels befragen zu können, wurde der Notenstand als Kriterium für die Vorauswahl der Interviewpartner hinzugezogen.

Es wurde insofern ein zeitökonomisches Verfahren gewählt, als die beteiligten Schulen gebeten wurden, aus den Schülerinnen und Schülern des 6. Jahrgangs besonders leistungsstarke (HS, RS) und besonders leistungsschwache (RS, GY) als Interviewpartner auszuwählen, da nur bei diesen ein Schulformwechsel möglich ist. Da es sich bei dieser Thematik – besonders für die Leistungsschwachen – um eine sehr sensible Angelegenheit handelt (dies wurde im Rahmen der Pilotstudie deutlich), wurden die Schülerinnen und Schüler zur Vermeidung einer Stigmatisierung vor den Klassenkameraden nicht in diese Auswahlkriterien eingeweiht. Als Untersuchungsthema wurde ihnen sowie ihren Eltern die „Erfahrungen im Verlauf der eigenen Schullaufbahn“ angegeben.

Aufgrund der hohen Ausfallquote nach dem Erstinterview wurde die Stichprobe, wie in 7.2.1 dargelegt, in einem zweiten Schritt um weitere Aufsteiger und Absteiger der siebten Klassen ergänzt (SP7). Hierfür wurden wiederum die beteiligten Schulen gebeten, Schülerinnen und Schüler zu benennen, die mit Beginn des Schuljahres 2005/06 von einer anderen Schulform in diese Schulen wechselten.

7.3 Erhebungsmethoden

Für die Erhebung der Daten wurden Leitfadeninterviews, Kurzfragebögen sowie im Verlauf des Forschungsprozesses angefertigte Notizen eingesetzt.

7.3.1 Leitfadeninterview

In der dieser Untersuchung vorausgegangenen Pilotphase⁴⁰ wurden verschiedene Interviewtechniken getestet. Die Befragung mittels Leitfadeninterviews ermöglichte, dass die individuelle Geschichte der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden konnte und dennoch Themenfelder, die aus der Theorie entwickelt wurden, Beachtung fanden. Auf diese Weise konnte die Befragung angemessen strukturiert werden (vgl. Flick 2002, S. 147, Friebertshäuser 1997, S. 371, Hopf 2000, S. 351). „Leitfadeninterviews „sind

⁴⁰ Ziel der Pilotphase war es, den Zugang zu den Schülerinnen und Schülern mittels Befragung zu testen.

immer dann sinnvoll, wenn das Forschungsinteresse sich auf bestimmte Bereiche richtet“ (Helffferich 2005, S. 159).

Für jeden Erhebungszeitpunkt wurde jeweils ein Leitfaden erstellt, der verschiedene Erzählimpulse enthält, aber auch bestimmte Themenbereiche abdeckt (vgl. Leitfäden im Anhang).

Der für die erste Erhebung konzipierte Leitfaden sieht vor, dass das Interview mit folgendem Erzählimpuls beginnt: „Du gehst ja nun schon sechs Jahre zur Schule, erzähl doch mal, wie deine Schulzeit bisher so verlaufen ist.“ Diese sehr *offen* gehaltene Frage ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, zunächst aus ihrer Sicht zentrale Ereignisse zu nennen, und fokussiert nicht sofort auf die Leistungssituation.⁴¹ Sie ist jedoch so konkret, dass alle Schülerinnen und Schüler hierzu etwas erzählen können. Entsprechend der zu Beginn dieses Kapitels hergeleiteten und in 7.1 aufgeführten Fragestellung sind weitere Themen des Leitfadens der *Verlauf der Schullaufbahn*, die *Leistung/Lernen*, die *emotionale Befindlichkeit* sowie die Einbettung in *soziale Netzwerke*.

Der Erzählimpuls für die zweite Erhebung rückt bei der Teilstichprobe SP6 den Schulformwechsel direkt in den Fokus: „Beim letzten Gespräch warst du ja auf einer anderen Schule, erzähl doch mal, was so passiert ist in dieser Zeit.“ Für die Schüler der Teilstichprobe SP7 wurde der Erzählimpuls aus dem Leitfaden der ersten Erhebung übernommen. Des Weiteren wurden ebenso an der Fragestellung orientiert die Themenbereiche *Übergang*, *neue Schule*, *Leistung/Lernen*, *soziale Netzwerke* und *emotionale Befindlichkeit* angesprochen.

7.3.2 Kurzfragebogen S und E

Mit dem zusätzlichen Einsatz eines Kurzfragebogens orientiert sich die Auswahl der Instrumente am ‚Problemzentrierten Interview‘ (Witzel 2000). Der Kurzfragebogen S (Schüler)⁴², der die persönlichen und soziokulturellen Daten erhebt, erwies sich in der Pilotphase als problematisch, da erstens viele Kinder sowohl den Beruf als auch die Schulbildung ihrer Eltern nicht angeben konnten und zweitens etliche Kinder das Wort „Nationalität“ nicht kannten. Es wurde daher zusätzlich ein zweiter Fragebogen entwickelt (Kurzfragebogen E)⁴³, der die betreffenden Daten sowie die Bildungsambitionen

⁴¹ In den Gesprächen mit den Schülern wurde jedoch deutlich, dass insbesondere die Absteiger primär ihre Leistungssituation benennen.

⁴² s. Anhang

⁴³ s. Anhang

bei den Eltern abfragt. Der Rücklauf dieses Fragebogens ist mit 76 % zwar außerordentlich hoch, dennoch können nicht für alle Schülerinnen und Schüler der Stichprobe die soziokulturellen Angaben rekonstruiert werden. Die Nationalität sowie die Umgangssprache zu Hause wurde infolge der genannten Probleme in der Hauptstudie grundsätzlich mündlich von der Interviewerin erhoben, so dass sie bei Verständnisschwierigkeiten direkt eingreifen konnte.

7.3.3 Feldnotizen

Neben der Datenerhebung durch Interviews wurde ein begleitendes Forschungsprotokoll (Feldnotizen) geführt, dass die Interviewsituation und Auffälligkeiten beim Gespräch, ggf. auch die Inhalte weiterer Gespräche, die nach Abschaltung des Tonbandgerätes erfolgten, dokumentierte.

Vor den Schülerinterviews wurden die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer der Kinder zu einem kurzen Gespräch gebeten. In manchen Fällen kam es in diesem Zusammenhang zu ausführlichen Kommentaren zu einzelnen Schülerinnen und Schülern. Diese Kommentare wurden ebenfalls in den Feldnotizen dokumentiert. Sie dienen als ergänzende Informationen, sofern sie beispielsweise den familiären Hintergrund oder das Sozialverhalten einzelner Kinder betreffen. In der Darstellung der Ergebnisse wird stets kenntlich gemacht, wenn sich Erkenntnisse nicht auf die Schülerperspektive, sondern auf die Klassenlehrerperspektive beziehen.

7.4 Durchführung

Die Interviews wurden während der Unterrichtszeit geführt. Hierfür wurden von der Schule in der Regel abgetrennte Räume zur Verfügung gestellt, wodurch eine ungestörte Interviewsituation gewährleistet werden konnte (Sanitätsräume, Computerräume, Schulbibliothek o. ä.). Sämtliche Interviews wurden von der Autorin der Studie selbst durchgeführt und mit einem Audio-Aufnahmegerät komplett aufgezeichnet.

7.4.1 Interviews mit Kindern

Die Interviewpartner sind zum Zeitpunkt der Befragungen zwischen 11 und 14 Jahren alt. Sie befinden sich im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Damit ist die Befragungssituation zunächst durch eine Generationendifferenz gekennzeichnet (vgl. Heinzel 1997, S. 408), die, zudem unterstützt durch das Umfeld Schule, in dem die Befragungen stattfanden, als tendenziell hierarchisch angesehen werden kann. Dieses hierarchische

Verhältnis gilt es von Seiten der Interviewerin zu reflektieren und im Interview so aufzulösen, dass eine vertrauensvolle Gesprächssituation entsteht.

7.4.2 Interviews an Schulen

Da die Auswahl der Interviewpartner von den beteiligten Schulen durchgeführt wurde (vgl. 7.2.2), erfolgte die Befragung auch in den Räumen der Schulen. Dies wurde aus pragmatischen Gründen entschieden, da die Schule für die Schüler ein vertrautes Umfeld ist, was beispielsweise bei der Interviewdurchführung in den Räumen der Universität nicht gewährleistet gewesen wäre. Dennoch vermittelt der Raum ‚Schule‘ eine von Lehr- Lernprozessen durchdrungene Hierarchie zwischen Interviewerin und Interviewtem, so dass die Interviewsituation zunächst einer Leistungssituation ähnelt. Dieses Verhältnis gilt es zunächst durch ein Vorgespräch aufzulösen. Die Schüler werden mit der Forschungssituation vertraut gemacht, werden auf die Anonymität hingewiesen und bekommen zunächst die Gelegenheit, selbst Fragen zu stellen.

7.5 Datenaufbereitung

Die Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert. In der Literatur werden verschiedene Transkriptionsformen genannt, die sich hinsichtlich ihrer Genauigkeit unterscheiden (vgl. Schmidt 1997). Obwohl für die Auswertung mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2000, 2003, s. Kapitel 7.6) eine weniger genaue Form der Transkription für nötig erachtet und teilweise sogar auf eine genaue Abschrift der Gespräche ganz verzichtet wird (vgl. Mayring 2003, S. 61), wurde von diesem Verfahren abgewichen. Stattdessen wurden die Gespräche vollständig transkribiert. Sie wurden in eine „literarische Form“ gebracht, indem umgangssprachliche Varianten weitgehend geglättet und Wörter zur Verständlichkeit des Satzes verstellt wurden (z.B. „ich krieg“ wird zu „ich kriege“; „... weil da bin ich immer gut drin“ wird zu „...weil ich da immer gut drin bin“).

Jedes Interview wurde mit einem Kürzel versehen, das sich aus laufender Nummer, Schulform zur Zeit des Erstinterviews, Klassenstufe zum Zeitpunkt des Erstinterviews und Geschlecht zusammensetzt, z.B. 24G6m:

24	G	6	m
lfd. Nummer	Schulform: G = Gymnasium R = Realschule H = Hauptschule	Klassenstufe: 6	Geschlecht: männlich

Abschließend wurde jedem Kürzel wiederum ein fiktiver Vorname zugeordnet, der nach der Telefonbuchmethode ausgewählt wurde. Kürzel und Vorname werden in der Darstellung der Ergebnisse als Beleg für die Textstellen verwendet. Der gesamte Text wurde in Absätze unterteilt und durchnummeriert. Der Beleg der Zitate aus den Interviews erfolgt in der Darstellung der Ergebnisse mit dieser Angabe der Absatznummern.

7.6 Datenauswertung

7.6.1 *Qualitative Inhaltsanalyse*

Um der großen Varianz gerecht zu werden, werden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zunächst fallübergreifend dargestellt. Hierfür erfolgt eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviews.⁴⁴ Dabei wird von weiteren Quantifizierungsschritten, wie Mayring sie vorschlägt (vgl. Mayring 2000, [12]), abgesehen, da es sich um eine ausschließlich qualitative Auswertung handelt, die die Breite der genannten Aspekte deutlich machen kann, aber keine Aussagen über die Häufigkeiten der Nennung einzelner Aspekte anstrebt. Dies ist insbesondere deshalb nicht möglich, weil die Gesamtstichprobe sich unter Berücksichtigung von weiteren untergliedernden Aspekten wie Schulform und Wechselrichtung deutlich zu klein für solche Analysen ist.

Für die Datenauswertung wird das Textmaterial zunächst den Erhebungszeitpunkten entsprechend in zwei Gruppen eingeteilt, um die Perspektive *vor* und *nach* einem Schulformwechsel darzustellen. Innerhalb dieser Gruppen wird wiederum nach Wechselrichtung – also Aufstieg und Abstieg – getrennt.

Die Inhaltsanalyse als qualitative Auswertungsmethode ist gut geeignet, um Textmaterial (z.B. Interviews, Beobachtungsprotokolle etc.) auf seinen thematischen Gehalt zu überprüfen und diese Themen in qualitative Kategorien einzuordnen. Nach Mayring folgt sie einem induktiv-deduktivem Ansatz, indem das zu interpretierende Material in einem ersten Schritt anhand von theoretisch fundierten Kategorien codiert wird. Diese Kategorien werden induktiv bei der Durchsicht eines Teils des Materials überarbeitet, um dann auf den Rest des Materials deduktiv angewendet zu werden (vgl. Mayring 2000, [8-15]). Mayring betont, dass diese Methode ermöglicht, große Mengen Textma-

⁴⁴ Die Aufstellung der Kategorien und die Codierung folgte entsprechend dem Anspruch der kommunikativen Validierung in einer Forschergruppe. Mein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an Kathrin Racherbäumer und Sabrina Drüke für die umfangreichen Anregungen.

terials qualitativ auszuwerten (vgl. Mayring 2000, [5]). Ein wesentlicher Arbeitsschritt besteht dabei in der Verdichtung des Materials durch Paraphrasierung. Diese Verdichtung kann jedoch den Verlust von Sinnzusammenhängen, die sich aus dem Verlauf des Gesprächs ergeben, nach sich ziehen, da sie thematisch orientiert ist und Verbindungen zwischen einzelnen Passagen eines Interviews möglicherweise nicht mehr berücksichtigt werden.

Mit dem hier vorliegenden Material wird daher so verfahren, dass das Material zunächst nicht verdichtet wird. Sowohl die Einzelinterviews als auch die Gesamtheit der Interviews ermöglichen eine Bearbeitung im Originaltranskript, da die Abschrift der einzelnen Interviews in der Regel einen Umfang von 6 Seiten nicht überschreitet. Insgesamt liegen dieser Auswertung ca. 270 Seiten Text zu Grunde.

7.6.1.1 Kategorienbildung – erste Erhebung

Die Codierung der Texte nach den gebildeten Kategorien erfolgte rechnergestützt mit Hilfe des Programms „MAXqda2“. Die Bildung der Kategorien, nach denen die Interviews codiert werden, orientiert sich zunächst theoriegeleitet an den in der Fragestellung

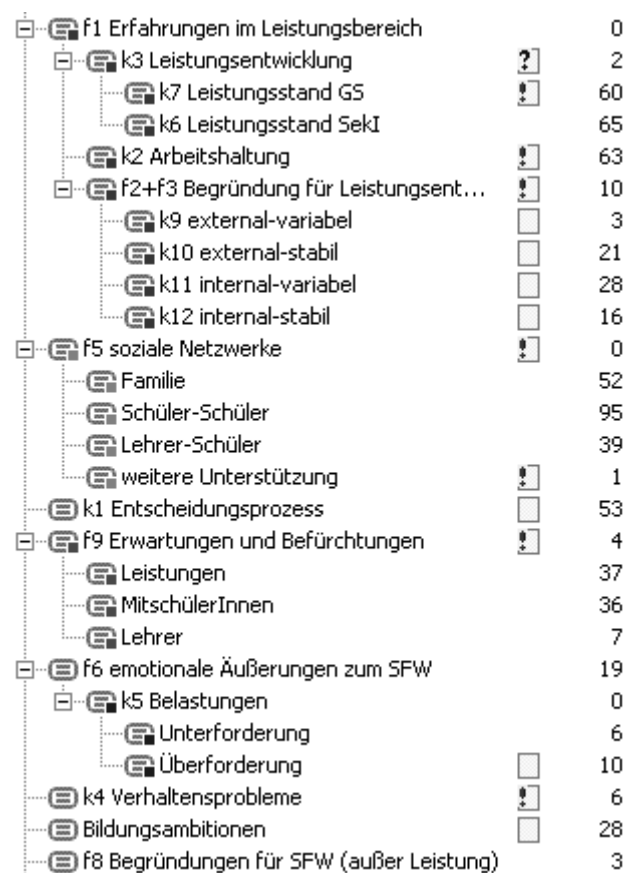


Abbildung 13: Codebaum der Kategorien der ersten Erhebung (vor dem Schulformwechsel)

genannten Themenfeldern Leistungsstand bzw. -entwicklung, psychosoziale Befindlichkeit und soziale Interaktionen. Zudem werden die möglichen Belastungen durch die Über- oder Unterforderungssituation sowie Verhaltensprobleme als weitere theoriebasierte Kategorien mit aufgenommen.

Die Durchsicht der Interviews führte schließlich zu einer Ausdifferenzierung dieser Kategorien, so dass der in Abbildung 13) gezeigte Codebaum entstand. Insbesondere die Kategorie der Leistungsentwicklung hat eine hohe Ausdifferenzierung erfahren, da die Schülerinnen und Schüler (und hier vor allem die Absteiger) sehr ausführli-

che Begründungen für ihren Leistungsstand äußerten. Diese Begründungen ließen sich mit dem Konzept der Kausalattribution (vgl. Kapitel 5.2.2) klassifizieren. Zudem wurden Grundschnulleistungen und Grundschnulempfehlung sowie die eigene Arbeitshaltung als wichtige Komponente zur Erklärung der Leistung von den Schülerinnen und Schülern hinzugezogen.

7.6.1.2 Kategorienbildung – zweite Erhebung

Die Kategorien der zweiten Erhebung sollen gemäß dem Forschungsplan eine Abbildung der Erfahrungen *nach* dem Schulformwechsel ermöglichen. Auch hier spielen die Themenfelder „Leistung“ und „soziale Netzwerke“ eine bedeutende Rolle. Allerdings sind beispielsweise die Ausführungen der Schülerinnen und Schüler zur Leistungssituation weniger differenziert. Ebenso verhält es sich mit den Aussagen zum Elternhaus

[-] [-] Nachher	0
[-] [-] Leistungsveränderung	49
[-] [-] soziale Netzwerke	3
[-] [-] Konflikte	1
[-] [-] Aufbau neuer Freundschaften	14
[+] [-] Anfangsschwierigkeiten	8
[-] [-] Unterstützung	16
[-] [-] Verlust alter Freundschaften	11
[-] [-] Erhalt alter Freundschaften	5
[-] [-] Verarbeitungsstrategien	8
[-] [-] Arbeitshaltung nach dem Übergang	17
[-] [-] Emotionen	1
[-] [-] Stolz	1
[-] [-] Trauer	4
[-] [-] Beschämung	6
[-] [-] Bilanzierung	51
[+] [-] nachträgliche Argumentationen	0
[-] [-] Diskontinuitäten i.d. Schullaufbahn	1
[-] [-] Unterstützung durch andere	31

Abbildung 14: Codebaum der Kategorien der 2. Erhebung (nach dem Schulformwechsel)

sowie zu den Lehrerinnen und Lehrern. Die Beziehungen zu den Peers werden in erster Linie unter der Thematik „Alte Freundschaften – Neue Freundschaften“ beschrieben.

Es wird allerdings deutlich, dass die Befragten mit Rückblick auf die Wechselentscheidung eine persönliche Bilanz ziehen und den Schulformwechsel vor diesem Hintergrund bewerten. Diese Kategorie wird dementsprechend den ursprünglichen hinzugefügt.

7.6.2 Typenbildung

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass zwar einige Aspekte wie beispielsweise der *Leistungsstand* und der *Entscheidungsprozess* zwischen den einzelnen Schülergruppen stark differieren, andere jedoch auch sowohl für die Gruppe der Absteigerinnen und Absteiger als auch für die der Aufsteigerinnen und Aufsteiger gelten, z.B. die *Erwartungen an die neue Schulform* und die damit verbundenen Ängste oder Hoffnungen oder die Einbindung in *soziale Netzwerke*.

Damit wurde deutlich, dass *heuristisch hergeleitete Typen*, die sich am Status der Befragten orientieren (Aufstieg vs. Abstieg bzw. Hauptschule vs. Realschule vs. Gymnasium), nicht generiert werden können (vgl. hierzu die Ergebnisse in den Kapitel 8.1 und 8.2 sowie 9.1 und 9.2). Für die weitere Aufbereitung der Daten wurde daher eine Verfahrensweise gewählt, die sich an der empirisch begründeten Typenbildung von Susann Kluge orientiert (vgl. Kluge 1999, 2000). Mit Hilfe dieses Verfahrens sollen Muster in der subjektiven Sicht der Schülerinnen und Schüler gefunden werden, die einerseits der von ihnen beschriebenen Komplexität der Erfahrungen gerecht werden, andererseits systematische Zusammenhänge zwischen den genannten Themenbereichen erklären können.

Kluge setzt sich mit ihrem Modell deutlich von einem Typenbegriff im Sinne Webers, der am Idealtyp orientiert ist, ab und fordert eine Berücksichtigung empirischer wie theoretischer Anteile bei der Typenbildung (vgl. Kluge 1999, S. 259). Hierfür integriert sie verschiedenen Ansätze der Sozialforschung und schlägt für den Umgang mit empirischen Daten als Verfahren ein Stufenmodell vor, mit dessen Hilfe Typen und Typologien generiert werden können (S. 260ff, s. Abbildung 15). Der Vorteil dieses Verfahrens ist eine gegenstandsorientierte Auswahl des Auswertungsverfahrens auf jeder Stufe des Vorgehens. Damit unterscheidet sich dieses Modell von dezidiert beschriebenen Forschungsplänen, wie sie beispielsweise für das „Problemzentrierte Interview“ von Witzel (vgl. Witzel 2000, [19-26] vorgesehen sind, und lässt Raum für die Belange des Forschungsgegenstands.

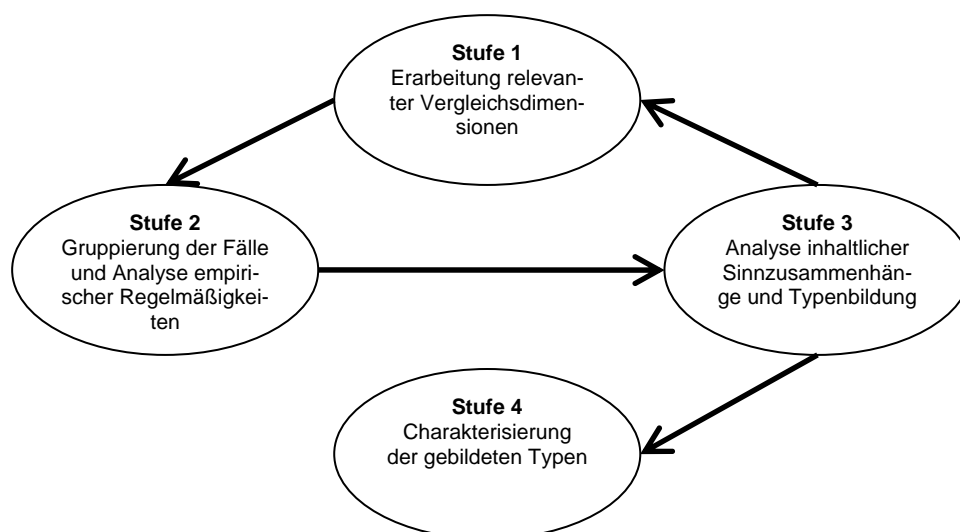
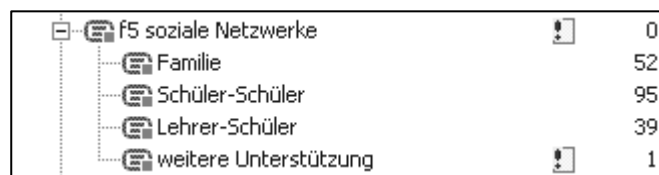


Abbildung 15: Stufenmodell empirischer Typenbildung nach Kluge (aus: Kluge 1999, S. 262)

Dennoch füllt Kluge dieses Stufenmodell mit praktischen Hinweisen für mögliche Verfahren auf jeder Stufe. Insbesondere für den zweiten Schritt lassen sich systematische Hinweise auf verschiedenen Verfahren zur Gruppierung der Einzelfälle finden.

In der hier vorliegenden Studie werden mit dem ersten Auswertungsschritt anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse bereits mögliche Vergleichsdimensionen (Stufe 1) erarbeitet. Diese werden dann durch die interne Logik, die sich bei der fallinternen Analyse offenbart, spezifiziert. Damit wird ein Merkmalsraum (aus den Kategorien der Inhaltsanalyse) bestimmt, der der Gruppierung der Fälle zugrunde liegt. Im Weiteren soll das Vorgehen der Typenbildung näher erläutert werden.

Die einzelnen Kategorien werden zunächst fallweise zusammengestellt. So bildet die Kategorie „soziale Netzwerke“ mit den vier Unterkategorien „Familie“ „Schüler-Schüler-Beziehungen“, „Lehrer-



f5 soziale Netzwerke	0
Familie	52
Schüler-Schüler	95
Lehrer-Schüler	39
weitere Unterstützung	1

Abbildung 16: Codebaum „Soziale Netzwerke“

Beziehung“ und „weitere Unterstützung“ (vgl. Codebaum in Abbildung 16) den Ausgangspunkt zur Ermittlung falltypischer Muster im Bereich der Sozialbeziehungen. Es erfolgt dann ein Schritt der Reduzierung des Materials, indem die ermittelten Muster zu Paraphrasen zusammengefasst werden. Diese Paraphrasierung wird am Fall der Schülerin Sonja und zwar am Beispiel der Unterkategorie „Lehrer-Schüler-Beziehung“ in Tabelle 1 dargelegt. Dabei wurden die Textstellen ausschließlich unter der Fragestellung „Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen der Schülerin und den Lehrerinnen und Lehrern“ betrachtet. Weitere Informationen wurden ggf. unter anderen Kategorien thematisiert, da die Textstellen mehreren Kategorien zugeordnet sein können.

Tabelle 6: Textstellen und Paraphrasen zur Kategorie „Soziale Netzwerke – Lehrerbeziehung“ am Fall von Sonja (30Rw6)	
Text mit Fundstelle	Paraphrase
Text: absteiger\30R6w Gewicht: 100 Position: 17 - 17 Code: f5 soziale Netzwerke\Lehrer-Schüler Ja, meine Lehrerin, die hat mich nicht gemocht und deshalb war ich, also die hat alle Kinder gemocht, die gute Noten geschrieben haben, und das war also, ich denke das war kein Zufall, und die heißt Frau Z. und ich weiß, kann auch, ich fand die einfach nur dämlich. Aber und jetzt die Klassenlehrerin, die Frau T., die find ich total nett. Deswegen find ich es auch schade, wenn ich jetzt gehen müsste.	Verhältnis zur Grundschullehrerin durch gegenseitige Abneigung geprägt, Antipathie führt aus Sicht der Schülerin zu schlechten Noten
Text: absteiger\30R6w Gewicht: 100 Position: 22 - 27 Code: f5 soziale Netzwerke\Lehrer-Schüler I: Du sagst, deine Lehrerin konnte dich nicht leiden, hast du das von Anfang an so empfunden? Ja, meine Mutter auch, also die hat jedes Mal mit der geredet, und dass nur ist eins herausgekommen ist, dass wenn bessere Noten stünden würden, dann würde sie mich auch mögen. I: Habt ihr denn in der ersten Klasse schon Noten bekommen? Nein, in der dritten erst. In der dritten hat das dann angefangen. I: Hast du die ganze Grundschulzeit durch die eine Lehrerin gehabt? Ja, und, also ich fand das schrecklich, meine Freundinnen alle, die fanden das auch total schrecklich.	problematisches Verhältnis zur Lehrerin wird durch die Mutter und die Freundinnen bestätigt
Text: absteiger\30R6w Gewicht: 100 Position: 37 - 37 Code: f5 soziale Netzwerke\Lehrer-Schüler Und es waren ja vorher auch zwei Tage Einführung oder drei Tage mit der Klassenlehrerin und da ist mir die Frau Z. direkt sympathisch geworden und ja, und deshalb habe ich eigentlich auch keine Probleme gehabt.	Bedeutung der Beziehungsebene zur Lehrerin wird nach dem Übergang betont
Text: absteiger\30R6w Gewicht: 100 Position: 40 - 41 Code: f5 soziale Netzwerke\Lehrer-Schüler I: Du hast jetzt von der Lehrerin in der Grundschule erzählt, gab es denn da auch Streit mit der Lehrerin? Ja, ganz oft und die hat so mehr interessiert, wie viel ich esse und wie viel ich nicht esse und so, und wie meine Tonne aussieht und wenn die unordentlich war ausgeschüttet, und, oder wie mein Tisch aussah, ja, das ist vielleicht (unverständlich), aber sonst also, ich find die hat mir auch keine Chance gelassen, ich wär bestimmt besser geworden, und also, ich fand eine Lehrerin nett, die war die Frau B., die haben wir in Reli gehabt, und die hat mich immer unterstützt, das war echt total lieb, die hat auch mit der Frau Z. gesprochen und aber es wurde nicht besser, und Reli war es dann halt immer gut, dann habe ich nur gute Noten bekommen, weil ich so gut mitgemacht habe.	Ordnungsstrukturen als Auslöser für Konflikte, Betonung der Relevanz der Beziehungsebene für die Leistung durch kontrastieren des Beispiels
Text: absteiger\30R6w Gewicht: 100 Position: 49 - 50 Code: f5 soziale Netzwerke\Lehrer-Schüler also ich habe manchmal noch Bauchkrämpfe, und aber ich find bei Arbeiten, da macht die Frau J., also ich mag die Frau J. nicht, die ist so wie meine alte Lehrerin, also nicht so heftig, aber ich mag sie nicht, und dann ist das halt ein Problem, weil ich sitze echt ganz vorne und sie nimmt mich kein einziges Mal dran in jeder Stunde, ich, also, ich, sie sagt jedes Mal ich soll mich mehr melden, ich melde die ganze Stunde lang, mein Arm fällt fast ab, ich kann nicht mehr tun, das sage ich ihr jede Stunde, aber sie .. ich weiß auch nicht. Und ich bin dann bei der Arbeit immer ganz aufgeregt, ich muss immer Baldrian nehmen, weil sonst bin ich echt huah, weil ich habe Angst vor Arbeiten und deshalb versammel ich die auch immer.	Beziehungsstörungen und damit die Abhängigkeit von Leistung und Anerkennung entwickeln sich auch in der Realschule zu einzelnen Lehrern

Die weitere Typengenerierung folgt dem von Kluge vorgeschlagenen *agglomerativen Verfahren*.

„Beim *agglomerativen Verfahren* wird von Einzelfällen ausgegangen und untersucht, welche sich jeweils am stärksten ähneln, indem sie entweder in möglichst vielen Merkmalen übereinstimmen oder eine möglichst geringe Distanz zueinander aufweisen: die beiden Fälle, die sich am ähnlichsten sind, werden zunächst zu einer Gruppe zusammengefaßt. Im nächsten Schritt wird wieder geprüft, welche Fälle sich am stärksten ähneln, und es wird wieder ein neues Cluster gebildet“ (Kluge 1999, S. 270, Hervorh. i. Orig.).

Kluge weist darauf hin, dass dieses Verfahren aufgrund des hohen Aufwandes nur rechnergestützt durchgeführt werden kann, was sich auch an der Verwendung des Begriffs „Cluster“ zeigt. Ein alternatives Verfahren ist es, von der Gesamtgruppe auszugehen und anhand eines ersten Merkmals Untergruppen zu bilden (vgl. Kluge 1999, S. 271). Der Nachteil bei diesem *divisiven Verfahren* liegt darin, dass die Wahl des ersten Merkmals bereits maßgeblich die Typenbildung beeinflusst. Dies ist dann von Vorteil, wenn die zur Typenbildung herangezogenen Merkmale anhand ihrer Wichtigkeit hierarchisiert werden können, was bei der hier vorliegenden Studie jedoch nicht der Fall ist.

Ein agglomeratives Verfahren konnte in meiner Studie durchgeführt werden, da einerseits die Anzahl der Fälle überschaubar war, andererseits die für den Vergleich gewählten Merkmale nicht in allen Fällen besetzt waren, wodurch sich die Anzahl der pro Merkmal zu vergleichenden Fälle erheblich reduzierte.

7.7 Reflexion des Forschungsdesigns

Empirische Forschung bedarf einer Analyse, ob die gewonnenen Ergebnisse einer Überprüfung stand halten. Hierfür sind verschiedentlich Kriterien entwickelt worden, die die Qualität empirischer Forschung belegen sollen. Für quantitative Forschungsansätze werden diese Regeln wenig diskutiert. Mit der Überprüfung der Hauptkriterien Reliabilität, Validität und Objektivität nach festgelegten Regeln werden hier die Qualitätskriterien als erfüllt angesehen. In der Qualitativen Forschung, die gerade hinsichtlich der Objektivierbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse häufig in Frage gestellt wird, gibt es verschiedene Auffassungen zur Festlegung von Gütekriterien. Manche Autoren gleichen die Gütekriterien der Qualitativen Forschung an jene der Quantitativen Forschung an (vgl. Mayring 2003, S. 109f.), andere vertreten die Auffassung, dass Qualitative Forschung eigene Kriterien entwickeln muss (vgl. z.B. Steineke 2000, S. 319f.). Steineke (2000, S. 321 ff) nennt sieben Kernkriterien Qualitativer Forschung:

-
- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
 - Indikation des Forschungsprozesses
 - Empirische Verankerung
 - Limitation
 - Kohärenz
 - Relevanz
 - Reflektierte Subjektivität

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit impliziert, dass alle Phasen des Forschungsprozesses dokumentiert werden und für Außenstehende anhand dieser Dokumentation nachvollziehbar sind. Das betrifft die Erhebungsmethoden und den Erhebungskontext ebenso wie die Transkriptionsregeln, die Datendokumentation, die Auswertungsmethoden und die Informationsquellen (z.B. Interviewtexte). Darüber hinaus ist ein wesentlicher Bestandteil der Nachvollziehbarkeit durch die Interpretation der Daten in Forschergruppen gegeben. Letztlich ist auch die Verwendung ‚kodifizierter Verfahren‘ ein Garant für die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, da bereits etablierte Verfahren zusätzliche Informationen zur Nachvollziehbarkeit liefern.

Die ‚Indikation des Forschungsprozesses‘ bedeutet die Überprüfung der Angemessenheit von Forschungsinteresse und des gewählten Forschungsplanes hinsichtlich der Methodenwahl, der Transkriptionsregeln, der Wahl der Stichprobe, der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der gesamten Untersuchung sowie der Bewertungskriterien.

Mit dem Kriterium der ‚Empirischen Verankerung‘ wird gefordert, dass die Theoriebildung dicht an den empirischen Daten erfolgt, was sich u.a. in der Verwendung kodifizierter Methoden sowie der Dokumentation von Textbelegen aus den erhobenen Daten offenbart.

Die Kriterien ‚Limitation‘, ‚Kohärenz‘ und ‚Relevanz‘ betreffen die Reichweite der entwickelten Theorie. Sind die Ergebnisse verallgemeinerbar? Ist die Theorie in sich konsistent? Welchen Beitrag leisten die Ergebnisse zur weiteren Theorieentwicklung?

Qualitative Forschung bezieht den Forscher bzw. die Forscherin als Subjekt des Forschungsprozesses mit ein. Es gilt nicht, eine größtmögliche Objektivität anzustreben, die aus Sicht der Qualitativen Forschung nicht erreicht werden kann, sondern die Subjektivität des Forschenden zu reflektieren und offen zu legen.

Die hier vorgelegte und im Weiteren dokumentierte empirische Studie orientiert sich an diesen Gütekriterien. Eine ausführliche Erörterung der zu Grunde liegenden Me-

thodologie und Methoden wurde in diesem Kapitel vorgelegt. In den nächsten zwei Kapiteln werden die im Forschungsprozess gewonnenen Ergebnisse detailliert dargelegt.

8 Subjektive Perspektiven vor dem Schulformwechsel

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der ersten Erhebung dargelegt (vgl. 7.2). Zunächst erfolgt in den Teilkapiteln 8.1 und 8.2 die fallübergreifende Darstellung der Auswertung nach Abstiegsrichtung getrennt. In Teilkapitel 8.3 werden dann die internen Zusammenhänge der verschiedenen von den Schülern genannten Aspekte vorgestellt und in einer „subjektiven Logik“ der Schülerinnen und Schüler subsumiert. Im Anschluss daran werden dann in Teilkapitel 8.4 die Ergebnisse der Typenbildung sowie die Charakterisierung der gebildeten Typen vorgestellt.

Den nachfolgenden Ausführungen liegen die Interviews mit 27 Schülerinnen und Schülern der Teilstichproben SP6 und SP6-7 (vgl. 7.2.1) zugrunde. Über die Verteilung nach Wechselrichtung und Geschlecht gibt Tabelle 7 Auskunft.

Tabelle 7: Übersicht der ausgewerteten Interviews aus der ersten Erhebung		
	Mädchen	Jungen
Aufstieg	4	3
Abstieg	7	14
gesamt	11	17

8.1 „Da weiß man halt, dass man schlecht ist“ – vor dem Abstieg

Die Schullaufbahnen der Absteigerinnen und Absteiger bis zum Ende des 6. Schuljahres sind ausgesprochen heterogen. Sie sind nach Realschülern und Gymnasiasten getrennt in Tabelle 8 schematisch dargestellt.

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews befinden sich alle Schülerinnen und Schüler, wie bereits erläutert, in der 6. Klasse. Allerdings sind einige bereits in ihrem siebten oder achten Schulbesuchsjahr, weil sie entweder zurückgestellt wurden und einen Schulkindergarten besuchten (Erhan) oder ein bzw. zwei Schuljahre wiederholt haben. Aus der Tabelle geht auch hervor, welche Schülerinnen und Schüler vom Schulformwechsel tatsächlich betroffen waren, welche die sechste Klasse wiederholten und welche regulär in die siebte Klasse versetzt wurden. Alle Schülerinnen und Schüler, die die Schulform wechselten, besuchten im Anschluss die siebte Klasse der aufnehmenden Schulform.

Schüler/ Schülerin	Geschl.	Schul- form								6. Klasse		
Rüdiger	m	RS									ggf. Schulformwechsel	zur HS
Jörg	m	RS										
Joachim	m	RS										zur HS
Erhan	m	RS										zur HS
Winfried	m	RS										
Ingbert	m	RS										
Markus	m	RS										
Mario	m	RS										
Maria	w	RS										
Sonja	w	RS										
Margarethe	w	RS										
Monika	w	RS										
Rafat	m	GY										zur RS
Peter	m	GY										
Daniel	m	GY										
Bastian	m	GY										
Julius	m	GY										zur RS
Wolfgang	m	GY										zur RS
Sandra	w	GY										zur RS
Ruth	w	GY										zur RS
Sanah	w	GY										zur RS

Tabelle 8: Schullaufbahnen der Absteigerinnen und Absteiger in der Grundschule und Sekundarstufe sowie der tatsächliche weitere Verlauf nach dem 6. Schuljahr (Schuljahre in der Grundschule=hellgrau, Schuljahre in der Sekundarstufe=dunkelgrau, Klassenwiederholungen/Rückstellungen=schwarz)

8.1.1 Psychische und emotionale Belastungen/Entlastungen

Mit Blick auf die Leistungssituation der Schülerinnen und Schüler, die vor einem Abstieg stehen, stellt sich zunächst die Frage nach der psychischen Belastung, die durch diese Situation entstehen kann. Ein häufiger Ausspruch von Lehrerinnen und Lehrern zum Schulformwechsel, der mir auch während dieser Studie häufig begegnete, lautet: „Lieber ein guter Realschüler als ein schlechter Gymnasiast. Was soll der sich hier weiter quälen, das ist doch nur belastend, immer schlechte Noten zu schreiben.“ In diesem Abschnitt wird der subjektiven Belastungsempfindung von Schülerinnen und Schülern, die vor einem Schulformwechsel stehen, nachgegangen.

Zunächst werden die von den Schülerinnen und Schülern geschilderten Belastungserfahrungen im Zusammenhang mit der aktuellen Leistungssituation dargelegt. Auf die Belastungen, die im Hinblick auf den bevorstehenden Wechsel durch den Prozess der Entscheidung über den weiteren Verlauf der Schulzeit entstehen, wird in Kapitel 8.1.1.2 näher eingegangen.

8.1.1.1 „... und davor habe ich auch schon wieder Angst“ – Belastungen durch schlechte schulische Leistungen

Grundsätzlich äußern sich die Schülerinnen und Schüler deutlich zu den Belastungen, die durch ihren Leistungsstand verursacht sind, manche verneinen diesen Tatbestand aber auch.

Wenn Belastungen genannt werden, spielen vor allem Situationen der Leistungsüberprüfung eine Rolle. Diese entstehen durch schriftliche Arbeiten oder die Mitarbeit im Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler äußern hier Angst vor wiederholten negativen Ergebnissen sowohl vor einer Klassenarbeit als auch dann, wenn die Rückgabe der Arbeit erwartet wird. Dabei kann, wie im Fall von Sonja und Sandra, die Angst als Auslöser der schlechten Leistungen interpretiert werden, denn durch die Angst kann die selbst zugeschriebene Leistungsstärke in einer Prüfungssituation nicht zur Geltung kommen, so die Argumentation der Schülerinnen. Die Konsequenzen, die sich aus den schlechten Noten ergeben, werden als sehr drastisch wahrgenommen, denn „dann fliegst du“ (Peter, 70G6m 52).

„weil sonst bin ich echt huah, weil ich habe Angst vor Arbeiten und deshalb versemmel ich die auch immer.“

(Sonja, 30R6w, 49)

„Nur wenn ich dann eine Arbeit kriege, dann kriege ich immer Kopfschmerzen und so ... und dann kriege ich auch Panik.“

I: Vor der Arbeit?

Hm hm (Nicken). Bei mir ist das manchmal so, wenn ich dann im Raum sitze und wir müssen eine Arbeit schreiben, dann habe ich solche Panik, dann kann ich irgendwie ... (unverständlich) ... dann weiß ich nicht mehr wie, was, wohin ...

Sandra, 75G6w, 60-62)

„ ... dass ich dann jetzt Angst habe, du musst jetzt so und so schreiben - und wenn nicht, dann fliegst du.“

(Peter, 70G6m 52)

An der folgenden Aussage von Sandra (66) wird deutlich, wie sich die schulischen Interaktionen auch auf die Leistungserbringung von Schülerinnen und Schülern auswirken können. Die Atmosphäre der Leistungskonkurrenz, die sich hier im Auslachen bei schlechten Leistungen zeigt, verursacht Angst, sich weiter am Unterricht zu beteiligen.

Also, ich bin immer zurückhaltend und ich melde mich auch nicht, weil ich dann immer Angst habe, dass ich was Falsches sage und die anderen einen auslachen. Weil unsere Klasse, die lacht jeden aus. Außer die jetzt, die ganz beliebt sind. Die lachen die nie aus ... nur die Dümmeren.“

(Sandra, 75G6w, 66)

Die Beteiligung am Unterricht fließt aber wiederum in die Noten ein und eine geringe Beteiligung führt in der Regel auch zu schlechten Noten. Damit werden nicht nur die Stunden, in denen eine Klassenarbeit geschrieben wird, zur Belastung. Vielmehr wird jede Unterrichtsstunde zur Bewährungsprobe.

Bei manchen Schülerinnen und Schülern geht die Angst auch einher mit somatischen Erscheinungen wie Bauch- oder Kopfschmerzen.

„Aber nur, wenn ich die Arbeiten zurück bekomme, da habe ich immer Bauchschmerzen ... so ein Kribbeln, Kopfschmerzen, dass ich ... Ich habe dann immer so Angst, ob ich eine schlechte Note bekomme oder nicht.“

(Rafat, 72G6m, 60)

„Ja, also, das war auch mal an so einem Tag, wo wir eine Arbeit wieder kriegen sollten ... da wurde mir auch total schlecht ... und da musste ich dann auch auf die Toilette und da habe ich mich dann auch übergeben.“

I: Oh je.

Dann bin ich auch nach Hause gegangen, und dann habe ich die Arbeit am nächsten Tag wieder bekommen.“

(Ruth, 74G6w, 69-71)

Diese psychosomatischen Belastungen führen mitunter dazu, dass die Bewältigung solcher Situationen mit medikamentöser Hilfe erfolgt. Von anderen Bewältigungsstrategien in solchen Situationen, wie beispielsweise Entspannungsübungen, berichten die Schülerinnen und Schüler nicht.

„Und ich bin bei der Arbeit immer ganz aufgeregt, ich muss dann Baldrian nehmen, weil sonst bin ich echt huah ...“

(Sonja, 30R6w, 49)

Ja, Bauchschmerzen eigentlich schon, weil ich dann meistens so aufgeregt bin. Dann sagt mein Vater immer: Kommt davon, wenn Du nicht übst. Jetzt ging es aber auch und ich bin wirklich immer so nervös. Deshalb war ich schon längst beim Arzt und der hat mir dann so Beruhigungstabletten verschrieben und das hat dann auch in den Arbeiten super geklappt, eigentlich.“

(Bastian, 68G6m 49)

Für Sandra kumulieren die erfolglosen Situationen, so dass sie jede Hoffnung auf schulischen Erfolg aufgibt.

„Ja ... wenn wir mal so eine Arbeit schreiben, dann denke ich auch immer schon: Ach, Du hast sowieso wieder eine Fünf oder so. Dann geht es mir sowieso blöd. Ich mach mir da keine Hoffnungen mehr. Wenn man dann immer schlechte Noten schreibt, dann hofft man ja auch gar nicht mehr.“

(Sandra, 75G6w, 30)

Es zeigt sich also, dass vor allem die schlechten Leistungen die Angst vor einer weiteren Erfahrung des Scheiterns hervorrufen. Diese Angst liegt vornehmlich in dem geringen Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit begründet, kann allerdings auch durch ein Gefühl der sozialen Ächtung der eigenen Leistung unterstützt werden. Diese Angst wird von den Kindern subjektiv als Belastung empfunden. Dabei spielen die vorangegangenen Erfahrungen eine bedeutende Rolle, denn durch die Erfahrung wiederholter schlechter Leistungen steigert sich die Angst vor Situationen der Leistungserbringung. Damit entsteht also ein Kreislauf, aus dem die Schülerinnen und Schüler in ihrer Situation kaum einen Ausweg sehen. Es erfolgt allenfalls eine Behandlung der Symptomatik durch Medikamente.

Neben den Ängsten, die durch die Leistungssituationen entstehen, ruft der Prozess der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn weitere eher negative Emotionen hervor, wie das folgende Kapitel zeigt.

8.1.1.2 „Dann habe ich auch geweint und so“ – Belastungen im Prozess der Schullaufbahntrennung

Wenn die Kinder gefragt werden, wie sie sich fühlen, wenn sie daran denken, dass sie möglicherweise die Schule wechseln müssen, schildern sie in der Regel negative Gefühle. Sie sagen, dass es ihnen nicht gut geht mit dem Gedanken an einen Schulformwechsel, oder schildern auch ihre Traurigkeit.

„I: Wie geht es dir damit, wenn du daran denkst, jetzt noch mal die Schule wechseln zu sollen?“

Nicht so gut.“

(Rüdiger 28R6m, 53-54)

„Und dann kam da eben ein Brief von der L.-Schule. Und dann habe ich schon so komisch geguckt. Und als meine Mutter den Brief geöffnet hat, war die erst mal stinksauer. Wir haben dann erst mal so geredet und dann haben wir auch über eine andere Schule nachgedacht. Dann habe ich auch geweint und so.“

(Bastian 68G6m, 41)

Doch auch wenn verbal keine Gefühle geäußert werden, gibt es nonverbale Interviewsituationen, die auf die Sensibilität dieser Frage hindeuten. Die Schüler verharren in ihrem Redefluss, schauen betreten zu Boden und verstummen schließlich. Man kann mutmaßen, dass es ihnen nicht leicht fällt, darüber zu reden.

Die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Ängste werden mit der Situation, die sie für die neue Schule antizipieren, begründet. Sie manifestieren sich in der

Konfrontation mit unbekannten Kindern, der Suche nach neuen Freunden und der Gewöhnung an neue Lehrerinnen und Lehrer.

„Also wenn ich jetzt daran denke, dann fühle ich mich eigentlich nicht gut, weil ich dann wieder neue Freunde finden muss ... neue Lehrer ...“

(Ruth 74G6w, 53)

Für diese Schüler wird die Belastungssituation, die durch die schlechten Noten hergestellt wird, noch durch den drohenden Schulformwechsel verstärkt.

Neben den negativen Gefühlen, die durch die schulische Situation entstehen, kann jedoch, wie das Beispiel von Rafat zeigt, auch ein Gefühl der Entlastung stehen.

I: Wie geht es dir damit, wenn du daran denkst, was jetzt auf dich zu kommt?

Ja, eigentlich bin ich froh. Aber ich werde schon hier meine Klasse vermissen. ... da neue Freunde suchen.

I: Was macht dich froh?

Dass ich jetzt endlich alles hier hinter mir habe, dass ich jetzt bestanden habe ...“

(Rafat 72G6m, 22-25)

Obwohl Rafat die Aussicht auf die neue Schule betrübt, sieht er doch die Leistungsanforderung in der alten Schule als so belastend an, dass er froh ist, wenn er alles hinter sich hat.

8.1.1.3 Belastung oder Entlastung durch den bevorstehenden Abstieg?

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Notensituation und damit die permanente Notwendigkeit sich zu bewähren von den Schülerinnen und Schülern als sehr belastend empfunden wird. Diese Belastungen können temporär in Prüfungssituationen bestehen oder auch mehr oder weniger andauernd sein. Sie ziehen sich weit in den außerschulischen Bereich hinein, da der Zeitaufwand für das häusliche Lernen bei vielen Schülerinnen und Schülern aufgrund der schlechten Noten erhöht wird. Für einige Schülerinnen und Schüler steigert sich die Belastungssituation zusätzlich durch die Konsequenzen, nämlich den Schulformwechsel, die durch ein Fortdauern der Notensituation gezogen werden müssen. Somit entsteht für diese Schülerinnen und Schüler eine doppelte Belastung.

Die Antizipation des Schulformwechsels geht sowohl mit negativen als auch mit positiven Gefühlen einher. Manche Schüler äußern Betroffenheit, Angst und Traurigkeit. Bei einigen Schülerinnen und Schülern bestätigt sich auch die Annahme, dass sie sich durch den bevorstehenden Schulformwechsel entlastet fühlen.

Es wird zudem deutlich, dass die Belastungen zwar durch die Leistungssituation ausgelöst und vornehmlich damit begründet werden, sie jedoch nicht auf diese beschränkt bleiben, vielmehr kann sich für einige Schülerinnen und Schüler die Belastung auch auf die Sozialkontakte auswirken.

Im Weiteren werden daher die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zum Leistungsstand sowie der damit verknüpften schulischen Arbeitshaltung, zu ihren sozialen Netzwerken sowie zu ihren Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich des Schulformwechsels vorgestellt.

8.1.2 Schulleistungen

Wenn Schülerinnen und Schüler am Ende der sechsten Klasse Leistungen aufweisen, die eine Versetzung gefährden, steht generell die Frage nach dem Wechsel der Schulform im Raum, da mit der sechsten Klasse die Erprobungsstufe endet (vgl. Kapitel 3.1). Das heißt, dass die Schülerinnen und Schüler im betreffenden Halbjahr in mehreren Fächern bereits unzureichende Leistungen bescheinigt bekommen haben und mit entsprechenden Noten, häufig „mangelhaft“ oder „ungenügend“, bewertet wurden. Für Nordrhein-Westfalen, also das Bundesland, in dem diese Studie durchgeführt wurde, gilt für den Übergang in die 7. Klasse, dass die Versetzung einer Schülerin oder eines Schülers, deren oder dessen Leistungen in einem Fach mit der Note „mangelhaft=5“ beurteilt werden, nur in bestimmten Fällen möglich ist. Wird diese Note für ein Hauptfach (Mathematik, Deutsch, erste Fremdsprache) vergeben, so muss eines der beiden anderen Hauptfächer mit „befriedigend=3“ oder besser beurteilt werden. Wird diese Note für ein anderes Fach erteilt, so wird die Versetzung dann nicht erreicht, wenn in einem zweiten Fach ebenfalls die Note 5 erteilt wird und diese nicht durch die Note 3 in einem der anderen Fächer ausgeglichen werden kann. Auch ungenügende Leistungen können, sofern sie nicht für ein Hauptfach erteilt wurden, noch zur Versetzung führen, wenn ein entsprechender Ausgleich erfolgen kann (vgl. APO-SI §§21, 25, 26).

Viele der interviewten Schülerinnen und Schüler differenzieren im Gespräch sehr deutlich ihre aktuellen Schulleistungen von ihren Grundschulleistungen. In der Grundschule gehörte diese Schülergruppe in der Regel nicht zu den sehr schwachen Schülerinnen und Schülern, da es sich, wie erläutert, um Realschülerinnen und -schüler bzw. Gymnasiastinnen und Gymnasiasten handelt.

8.1.2.1 Grundschulleistungen

Die Frage nach ihren Grundschulerfahrungen beantworten einige Schülerinnen und Schüler mit der Benennung ihres eigenen Leistungsstandes in Form von Noten, andere bleiben bei der Frage nach den Noten in der Grundschule bei eher vagen Äußerungen wie „war ganz gut“. Da sowohl Schülerinnen und Schüler der Realschulen als auch der Gymnasien befragt wurden, fällt die Bilanz der Grundschulleistungen unterschiedlich aus. Während die Gymnasiasten von guten Grundschulleistungen sprechen, wird bei einigen Realschülern schon deutlich, dass die derzeitigen Noten zwar schlechter sind, die Noten in der Grundschule aber auch nicht als gut bezeichnet werden können.

„Da war ich gut, da hatte ich immer Zweien. Da stand ich in allen Fächern eigentlich zwei.“

(Bastian 68G6m, 17)

„Da waren sie noch gut“

(Joachim 22R6m, 30)

„Ja, ich hatte so Dreien und eine Vier in Musik.“

(Erhan 20R6m, 32)

Auch ohne konkrete Nachfrage wird die Grundschulempfehlung in diesem Gesprächszusammenhang von den meisten Schülerinnen und Schülern benannt, sie wissen in der Regel genau, welche Schulform ihnen von der Grundschullehrerin empfohlen wurde. Dabei gibt es einerseits Schülerinnen und Schüler, die bereits mit der Empfehlung den Hinweis bekommen haben, dass sie sich für die Bewährung in der empfohlenen Schulform anstrengen müssen.

„Geht so, also Vieren hatte ich. Die Noten waren nicht so gut, aber an der Schule haben sie gesagt, dass ich da noch was dran machen kann und dann geht das.“

(Rüdiger 28R6m, 46)

Andererseits gibt es unter den Gymnasialschülerinnen und -schülern solche, die quasi aus allen Wolken fallen, da der durch die Noten dokumentierte Leistungsabfall für sie nicht erklärbar ist.

„Dann hat meine Lehrerin gesagt, sie würde mir keine Realschule empfehlen, sie würde mir eher ein Gymnasium empfehlen. Das haben wir dann auch gemacht. Am Anfang der Fünf ging es dann ja auch noch, aber dann wurde ich ja immer schlechter. Warum, weiß ich selbst nicht.“

(Peter 70G6m, 34)

Hier drückt sich die Hilflosigkeit aus, die entsteht, wenn einerseits von der Grundschule eine positive Prognose für die entsprechende Schulform gestellt wurde, andererseits der

Erfolg aber ausbleibt. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dieser Diskrepanz auseinander, sie betrachten die Leistungen zum Zeitpunkt des Interviews nicht als situative Ereignisse, sondern blicken auf ihre Leistungsentwicklung und suchen nach den Gründen. Die Grundschulempfehlung bietet ihnen einen ersten Ansatzpunkt, quasi eine Bescheinigung für die besuchte Schulform.

Dies stellt sich für Schülerinnen und Schüler, die nicht der Grundschulempfehlung gefolgt sind, sondern eine höhere Schulform gewählt haben, anders dar. Hier bietet die Grundschulempfehlung fast eine Legitimation für die schlechten Schulleistungen.

„Ja. (längere Pause) Ich bin auch ganz schlecht auf der Schule. ... weil ... eigentlich war in der Grundschule bei mir Realschule angekreuzt. Und meine Eltern ... weil bei meiner Schwester war auch Realschule angekreuzt, aber die ist auf das Gymnasium gekommen und die hat es geschafft. Und meine Eltern denken immer, ich bin wie meine Schwester und ich kann das auch schaffen. ... aber ich gebe schon Alles ... und das schaffe ich einfach nicht. Jetzt komme ich auch runter auf die Realschule“

(Sandra 75G6w, 20)

An diesem Beispiel von Sandra wird auch deutlich, dass sie eine eher passive Haltung zu den bevorstehenden und zurückliegenden Ereignissen einnimmt. Sie steht zwischen der elterlichen Erwartung auf der einen Seite und der eigenen Leistung sowie der Prognose der Fachleute auf der anderen. Sie kann die Erwartungen der Eltern nicht erfüllen, und durch die unzureichenden Leistungen sieht sie sich den folgenden Ereignissen eher passiv gegenüber. Es wird für sie gehandelt („jetzt *komme* ich auch runter auf die Realschule“) und ihre eigenen Wünsche bleiben in diesem Zusammenhang scheinbar unberücksichtigt.

Anderen Kindern gelingt es eine eher aktive Position in diesem Entscheidungsprozess einzunehmen.

„Ja, in der Grundschule, da war ich einer der Besten in unserer Klasse. Da habe ich immer Einsen geschrieben, Zweien. [...]

Ja, bei mir stand ja auf dem Zeugnis: Gymnasium oder Realschule. Da habe ich direkt das Gymnasium genommen, weil ich mal ausprobieren wollte, ob ich das schaffe. Das habe ich auch so ein bisschen geschafft, aber ... (Pause) ... tja, ich gehe aber jetzt runter.

(Rafat 72G5m, 29, 44)

Neben der Tatsache, dass Rafat die Grundschulempfehlung für sich positiv interpretiert,⁴⁵ kann er seine unzureichenden Leistungen für sich als Teil eines „Trial-and-Error“-Prozesses interpretieren und geht daher den anderen ihm offen stehenden Weg, ohne große Beachtung der Hierarchien zwischen den möglichen Wegen.

Der Vergleich der Grundschulnoten mit den Noten der Sekundarstufe, den die Kinder fast ausnahmslos bei der Frage nach den Lernerfahrungen der Grundschule anstellen, führt für die Gymnasiasten und Gymnasiastinnen zu einer größeren Diskrepanz. In der Regel erreichten sie in der Grundschule bessere Noten als die Realschüler. Nun sind die Schülerinnen und Schüler beider Schulformen mit Noten im Bereich ‚vier‘ und schlechter konfrontiert.

8.1.2.2 Leistungen in der Sekundarstufe

Die von den Schülerinnen und Schülern berichteten Leistungen in der Sekundarstufe liegen in einem oder mehreren Fächern im Bereich „mangelhaft“, ungenügende Leistungen werden nicht genannt. Dabei erzählen manche davon, dass die Ansprüche der weiterführenden Schule ihnen schon direkt zu Beginn Schwierigkeiten bereitet haben, andere sind erst in der sechsten Klasse von dem Leistungsabfall betroffen. Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich zwar aufgrund der in den Klassenarbeiten erbrachten Leistungen und den verschickten „Blauen Briefen“ mit dem Schulformwechsel auseinander setzen, jedoch zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht die genauen Zeugnisnoten wissen, die letztendlich entscheiden, ob ein Verbleiben auf der Schule überhaupt möglich ist.

„[...] nur ich habe in Englisch ne Fünf und in Deutsch habe ich ne Vier, also aber jetzt aber in der letzten Arbeit ne Fünf geschrieben und da weiß ich auch nicht ganz genau, wie ich da stehe, auf jeden Fall habe ich in Englisch einen blauen Brief und in Geschichte einen blauen Brief und ich habe keine Drei, mit der ich das ausgleichen könnte. Also ich könnte vielleicht die Fünf noch auf ne Vier ... ja, das muss ich jetzt einfach versuchen [...]“

(Sonja, 30R6w, 40)

Während einige, wie hier das Beispiel Sonja zeigt, in allen Fächern eher schwache Leistungen zeigen, haben andere nur in einigen Fächern Schwierigkeiten.

„[...] ich habe jetzt in manchen Fächern habe ich also Zwei, Drei, aber ich habe auch in Mathe Fünfen, da bin ich nicht gut drin, in Mathe.“

⁴⁵ Eine solche Empfehlung gibt es nicht, die Empfehlung benennt eine Schulform des dreigliedrigen Schulsystems und immer auch die Gesamtschule als alle Leistungsniveaus vereinende Schulform

(Markus 34R6m, 53)

Die Schülerinnen und Schüler haben sich mit einem Schulformwechsel bereits auseinander gesetzt, haben jedoch aufgrund der verbesserten Leistungen noch die Möglichkeit die Versetzung zu erreichen.

„Ja, am Anfang, also hier in der fünften Klasse lief es noch ganz gut mit den Noten und dann wurde ich immer fauler und habe nicht mehr gelernt. Es gab immer schlechtere Noten. Jetzt in der Sechsten wurde es dann so schlecht, dass ich dann den Brief bekommen habe, dass ich eben gehen muss oder die Beratung ist, dass ich die Schulform wechseln soll und ja ... Dann hab ich mich jetzt dran gesetzt, habe eine Zwei minus in Deutsch und eine Drei minus in Englisch, wo ich vorher nur Fünfen hatte. Es ist jetzt auch besser geworden [...].“

(Bastian 68G6m, 15)

Für die Realschüler bleibt trotz der schlechten Noten noch die Option, die sechste Klasse an der Schule zu wiederholen, für alle befragten Gymnasiasten und Gymnasiastinnen ist die nicht erreichte Versetzung jedoch selbstredend der Schritt zum Schulformwechsel.

„Und ich finde es auch nicht gut, dass ... wenn Du jetzt in der Sechs bist, und Du mal schlecht in der Schule bist, dass man die sechste nicht wiederholen kann/ ... und dass man direkt auf die Realschule muss.“

(Sandra 75G6w, 18)

Die Gesetzeslage offenbart keine Unterschiede (vgl. Kasten), die Vermutung, dass die Auslegung der Schulvorschriften jedoch an den Schulformen unterschiedlich ist, wird durch Gespräche mit Gymnasiallehrerinnen und -lehrern untermauert. So berichtet eine

§ 13 Abschluss der Erprobungsstufe⁴⁶

(4) Nicht versetzte Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums oder der Realschule können die Klasse 6 der besuchten Schulform wiederholen, wenn dadurch die Höchstverweildauer in der Erprobungsstufe nicht überschritten wird (§ 11 Abs. 3) und die Versetzungskonferenz feststellt, dass aufgrund der Leistungsfähigkeit und der Gesamtentwicklung die Versetzung erreicht werden kann. Im Übrigen gehen nicht versetzte Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums nach Wahl der Erziehungsberechtigten in die Klasse 7 der Realschule oder der Hauptschule über, wenn nicht die Versetzungskonferenz aufgrund des Leistungsbildes und der Gesamtentwicklung feststellt, dass nur ein Übergang in die Hauptschule erfolgen kann. Nicht versetzte Schülerinnen und Schüler der Realschule gehen in die Klasse 7 der Hauptschule über.

Lehrerin, die Klassenlehrerin der befragten Schüler ist und somit der Versetzungskonferenz, die diese Entscheidungen trifft, vorsitzt: „Also Wiederholung in der Erprobungsstufe nur ganz, ganz selten, und zwar, wenn die Kinder vielleicht mal längere Zeit wegen Krankheit gefehlt haben [...] Ansonsten wird in der Fünf und Sechs nicht wieder-

⁴⁶ AO-S I (Diese Verordnung war zum Zeitpunkt der Befragung gültig, sie wurde im Jahr 2006 von der APO-SI ersetzt.)

holt in der Erprobungsstufe“ (Forschungsnotizen L9Gw⁴⁷). Diese Praxis wurde an allen Gymnasien, deren Schülerinnen und Schüler an der Befragung teilnahmen, vertreten. Die Äußerung von Sandra verdeutlicht die Auswirkungen dieser Praxis für die Schülerinnen und Schüler: wer nicht in die siebte Klasse versetzt wird, muss das Gymnasium verlassen. Eine solche offensive Befürwortung von Schulformwechseln gestaltet das Lernverhältnis leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler in der 6. Klasse der Gymnasien auf eine ganz andere Weise als dies an Realschulen der Fall ist, denn neben der Belastung durch schlechte Noten droht diesen Schülerinnen und Schülern in jedem Fall auch der Wechsel der Lernumgebung. Gymnasiasten stehen damit am Ende der 6. Klasse ganz besonders unter Druck, während Realschüler mit der Option Klassenwiederholung dem drohenden Abstieg leichter entkommen können.

Überprüft man diese aus den Interviews gewonnen Erkenntnisse an der landesweiten Schulstatistik, so wird deutlich, dass die Versetzungs- bzw. Nichtversetzungspraxis nicht nur Einzelfälle betrifft. Vielmehr findet sich dieses Muster generell an Gymnasien in NRW. Die Abbildungen (s. Abbildung 17 und Abbildung 18) zeigen die Verteilung aller Wiederholer und Wiederholerinnen (dazu zählen die Nichtversetzten ebenso wie Schülerinnen und Schüler, die freiwillig trotz Erfüllung der Versetzungsanforderungen eine Klasse wiederholen) auf die Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I.

In Abbildung 18 sieht man die Daten für das Schuljahr 2005/06, das Schuljahr, in dem meine Studie stattfand. Zum Vergleich wurde das Schuljahr 2001/02 herangezogen (s. Abbildung 17). Die Betrachtung der aktuellsten Daten (Schuljahr 2005/06, Abbildung 18) zeigt, dass der Anteil der Wiederholer in den 5. Klassen in allen Schulformen gering ist. Hier handelt es sich ausschließlich um Schülerinnen und Schüler, die freiwillig das Schuljahr wiederholen, da in der Erprobungsstufe alle Schüler von der 5. in die 6. Klasse versetzt werden, unabhängig von den Noten. Während in den Haupt- und Realschulen jedoch zwischen 14% und 16% aller Wiederholer die sechste Klasse wiederholen, sind es in den Gymnasien nur 7,4% in NRW.

⁴⁷ Das Kürzel verweist auf die begleitenden Forschungsnotizen, in denen Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern der interviewten Schülerinnen und Schüler festgehalten wurden: L=Lehrer, 9=Ild. Nummer, G=Gymnasium, w=weiblich)

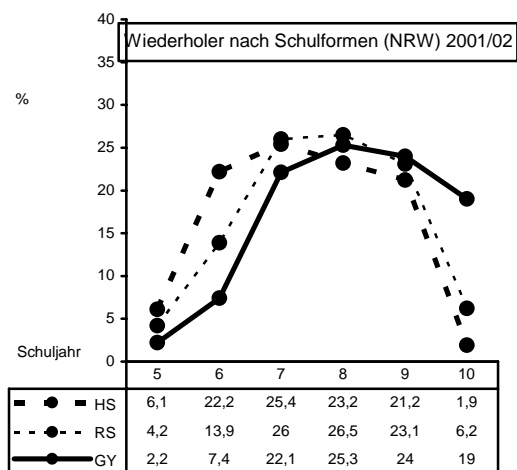


Abbildung 17: Verteilung aller Wiederholer in NRW im Schuljahr 2001/02 (Nichtversetzte und freiwillige Wiederholer) auf die Jahrgangsstufen (in Prozent)

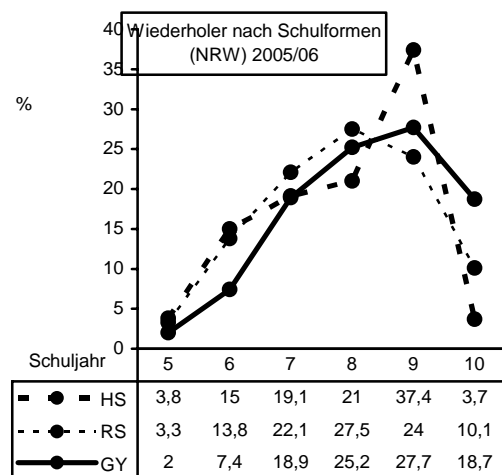


Abbildung 18: Verteilung aller Wiederholer in NRW im Schuljahr 2005/06 (Nichtversetzte und freiwillige Wiederholer) auf die Jahrgangsstufen (in Prozent)

Es zeigt sich also deutlich die Auswirkung des Ermessensspielraums, der den Schulen per Gesetz zugebilligt wird, in dem „die Versetzungskonferenz feststellt, dass aufgrund der Leistungsfähigkeit und der Gesamtentwicklung die Versetzung erreicht werden kann“ (AO-S I §13(4)).

8.1.2.3 Arbeitsverhalten

Arbeitsverhalten beschreibt auf den Lernprozess bezogene Aktivitäten, die häufig eigenständig motiviert sind und auch außerhalb des Unterrichts erfolgen können (vgl. Holz-Ebeling 2001, S. 22). Das schulische Arbeitsverhalten ist weniger selbstbestimmt und auch außerhalb der Schule reglementiert. Es lassen sich darunter Tätigkeiten wie die Anfertigung von Hausaufgaben, die Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien und die Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffes fassen. Im Unterricht selbst liegen die Schwerpunkte eher in der aktiven Beteiligung am Unterricht sowie der Durchführung von Arbeitsaufträgen.⁴⁸ In meiner Studie liegt das Interesse dabei nicht auf einer Klassifizierung des Arbeitsverhaltens an sich, sondern auf den Bezügen, die Schülerinnen und Schüler zum schulischen Erfolg bzw. Misserfolg herstellen, und der möglicherweise ergriffenen Maßnahmen zur Änderung der schulischen Leistungen.

⁴⁸ Die so genannten Kopfnote, die in Zukunft etlichen Bundesländern eingeführt werden, umfassen in Nordrhein-Westfalen das Arbeits- und Sozialverhalten. Dabei werden Noten für das Arbeitsverhalten in den „Teilbereichen Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit/Sorgfalt und Selbstständigkeit“ vergeben (APO-S I §7 (2)).

Das Arbeitsverhalten der vom Abstieg bedrohten Schüler ist insofern von Bedeutung, als die Versetzungsregelungen ebenso wie die Verfahren für die Grundschulempfehlung mit für die Entscheidung heranziehen können.

„Für die Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in eine weiterführende Schule sind die für eine erfolgreiche Bildungsarbeit unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten festzustellen; es sind aber auch *Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt zu werten.*“ (KMK 2003, S. 5, Hervorh. AL)

In der Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die Sekundarstufe I (APO-SI) in Nordrhein-westfalen heißt es:

„Eine Schülerin oder ein Schüler kann auch dann versetzt werden, wenn die Versetzungsanforderungen aus besonderen Gründen nicht erfüllt werden konnten, jedoch erwartet werden kann, dass auf Grund der *Leistungsfähigkeit, der Gesamtentwicklung* und der Förderungsmöglichkeiten der Schule in der nachfolgenden Klasse eine erfolgreiche Mitarbeit möglich ist. [...]“ (APO-SI, §21(3), Hervorh. AL)

Die schulische Situation der Schülergruppe, die vom Abstieg bedroht ist, ist gekennzeichnet von Misserfolg, dementsprechend kann auch die eigene Arbeitshaltung in Frage gestellt werden: Sind die Bemühungen ausreichend, gibt es elterliche Hilfe?

Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler beziehen sich meist, da auch die Befragung dies gezielt einbezog, auf die häusliche Arbeit, vereinzelt kommt jedoch auch die Haltung im Unterricht zum Ausdruck.

Trotz vergleichbarer Notenniveaus der befragten Schülerinnen und Schüler benennen sie ganz unterschiedliche Formen ihrer Arbeitsweise. Während einige sich als fleißig bezeichnen, regelmäßig lernen und sich auf Arbeiten vorbereiten, bezeichnen andere sich selbst als „faul“, haben wenig Struktur in ihrer häuslichen Arbeit für die Schule oder zeigen auch, dass die schulischen Anforderungen an ihr Arbeitsverhalten eine große Herausforderung für sie sind, der sie nicht immer gewachsen sind. Dabei zeigen die Bemühungen unterschiedliche Auswirkungen, wie oben (vgl. S. 93) am Beispiel von Bastian schon gezeigt wurde. Er hat durch sein „Dransetzen“ seine Leistungen deutlich gesteigert. Sandra bezeichnet den Aufwand, den sie in schulisches Lernen steckt, als sehr hoch, sie gibt „schon alles“. Dennoch scheint das nicht auszureichen, da der Erfolg ausbleibt.

„[...] aber ich gebe schon Alles und das schaffe ich einfach nicht[...]“

(Sandra 75G6w, 20)

Während einige Schülerinnen und Schüler den konkreten Zeitaufwand ihrer häuslichen Arbeit benennen, bejahen andere lediglich die Frage, ob sie zu Hause lernen. Der Zeitrahmen für die häusliche Arbeit schwankt dabei von täglich einer Viertelstunde bis zu

zwölf Stunden pro Woche. Die Systematik dieser Arbeit wird ebenfalls recht unterschiedlich angegeben. Einige Schülerinnen scheinen einen Zeitplan zu haben, der ihre tägliche Arbeit ritualisiert.

„Ich lerne jeden zweiten Tag fünfzehn Minuten Vokabeln.“

(Maria 49R6w, 52)

„Ja, im Moment lerne ich fast jeden Tag, immer dreißig Minuten ... jetzt für zwei Fächer dreißig Minuten: Englisch und Deutsch.“

(Rafat 72G6m, 52)

„So jetzt in einer Woche vor der Arbeit lerne ich dann so ungefähr zwölf Stunden“

(Ruth 74G6w, 81)

Zum Teil sind den Schülerinnen und Schülern auch Lernstrategien bekannt und sie verfolgen bei der häuslichen Arbeit gezielt solche, die als Erfolg versprechend gelten, wie beispielsweise das kontinuierliche Lernen oder die Strukturierung des Tagesablaufes mit festgelegten Arbeitsphasen.

„Ja, aber ich mach das nicht so, dass ich vor der Arbeit einen Tag ganz viel lerne, weil ... das ist ja auch nicht gut, ich lerne immer dann, wenn die Lehrerin sagt, die Arbeit wird angekündigt, dann fange ich auch direkt an zu lernen. Am Wochenende wiederhole ich dann immer alles noch mal, damit ich das dann in der Arbeit alles aufschreiben kann.“

(Wolfgang 24G6m, 48)

„Ja, also, ich habe jetzt mit meinen Eltern darüber gesprochen. Wir haben gesagt: ‚Erst eben Mittagessen, dann in Ruhe Hausaufgaben machen, dann für die Schule lernen‘, so dass wir dann eben noch zwei Stunden am Tag Computer spielen können.“

(Bastian 68G6m, 52)

Die elterliche Unterstützung bei der häuslichen Arbeit ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Einige Schülerinnen und Schüler möchten oder müssen mit ihren Müttern lernen, auch Nachhilfe sowie schulische Förderangebote werden in Anspruch genommen (vgl. hierzu Kapitel 8.1.3.2.1).

Die Strategien des Lernens differieren sehr stark. So gibt es Schülerinnen und Schüler, deren Vorbereitung darin besteht, den geforderten Stoff auswendig zu lernen. Andere wiederum erwähnen Referate, deren Vorbereitung ein hohes Maß an Selbstständigkeit verlangt.

„... also Diktat. Und meine Mutter hat sich ein paar Mal mit mir hingesetzt, hat sie diktiert. Dann ... bis ich so ungefähr so nur noch drei Fehler oder so hatte. Und dann sollte ich mir

das morgens noch mal durchlesen vorher. Und ich konnte eigentlich die meisten Sätze eigentlich auswendig.“

(Winfried 19R6m, 31)

„Also, man hat sich mehr mit den Fächern beschäftigt, hat mehr dazu aufgeschrieben und zwischendurch mal Referate gehalten und, ja.“

(Wolfgang 24G6m, 15)

Das schulische Arbeitsverhalten wird von den befragten Schülerinnen und Schülern wenig thematisiert. Dies erfolgt allenfalls, wenn ein problematisches schulisches Arbeitsverhalten zu der negativen Leistungsentwicklung beigetragen hat. Erwähnt wird explizit die (mangelnde) Unterrichtsbeteiligung, die neben den schriftlichen Arbeiten die Zeugnisnoten mitbestimmt.

„Also, im Unterricht, da war ... da bin ich jetzt noch ein bisschen still.“

(Monika 47R6w, 17)

„Ich weiß was ganz genau, aber die nimmt mich dann nicht dran. Also entweder macht sie das absichtlich, oder weil ich in der Stunde schon mal dran war. Da weiß ich auch selbst nicht, warum die mich nicht dran nimmt ... weil die selbst am Elternsprechtag zu meinem Vater gesagt hat, ich soll alles Mögliche tun, damit ich auf dieser Schule bleibe. Mach ich ja auch jetzt im Moment, aber die trägt da nichts zu bei, obwohl sie es selbst schon gesagt hat.“

(Peter 70G6m, 42)

Im Fall des letztzitierten Schülers wird deutlich, dass das schulische Arbeitsverhalten im Verhältnis zu der Einschätzung der bestehenden Strukturen („weil ich schon mal dran war“) sowie in Abhängigkeit zur Person der Lehrerin eingeordnet wird und von daher nicht selbstbestimmt und selbstkontrollierbar ist (auf die Lehrer-Schüler-Interaktionen wird in Abschnitt 8.1.3.2.2 noch eingegangen).

Die Schilderungen der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Arbeitsverhalten zeigen, dass viele der Absteigerinnen und Absteiger von der Notwendigkeit des häuslichen Lernens überzeugt sind. Sie erhoffen sich durch die Vor- und Nachbereitung sowie die regelmäßige Erledigung der Hausaufgaben den Anschluss zu erhalten und ihre Noten zu verbessern. Kaum eines dieser Kinder attestiert sich selbst eine nachlässige Arbeitshaltung oder lehnt sich gegen die von der Schule gestellten Erwartungen auf. Auch die Verantwortlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer für den Lernerfolg wird in diesem Zusammenhang nicht genannt. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Aussagen der Schülerinnen und Schüler dieser Studie von der Bildungslaufbahnstudie der 80er Jahre (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986). Dort wird gerade

von Schülerinnen und Schülern mit gebrochenen Schullaufbahnen die Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt auch an die Lehrer als Vermittler des Stoffes abgegeben (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986, S. 71, 128). Wenn man auch die Antworten zum Teil auf die soziale Erwünschtheit zurückführen kann, so lässt sich doch sagen, dass für Absteigerinnen und Absteiger die Vor- und Nachbereitung der schulischen Lerninhalte häufig zu ihrem schulischen Selbstverständnis gehören.

8.1.3 Psychosoziale Situation

Nachdem die emotionale Situation der Absteigerinnen und Absteiger bereits in Kapitel 8.1.1 erörtert wurde, wird in diesem Kapitel nun auf weitere Aspekte der psychosozialen Situation der Schülerinnen und Schüler eingegangen.

Durch die Leistungssituation findet bei den befragten Schülerinnen und Schülern eine intensive Auseinandersetzung mit den Gründen, die zu dieser Situation geführt haben, statt. Die Art der Begründung gibt Aufschluss über die Haltung der Schülerinnen und Schüler zu der Leistungssituation. Mit Hilfe attributionaler Theorien lassen sich diese Gründe klassifizieren, wie im Folgenden näher erläutert wird. Die Art der Attribution von Misserfolg oder Erfolg kann Hinweise auf das Verhalten in weiteren Leistungssituationen geben und ist insofern ein wichtiger Aspekt für den weiteren Verlauf der Schullaufbahn. Im folgenden Abschnitt werden daher die Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf ihre jeweilige Leistungsattribution analysiert.

Einen weiteren Hinweis auf die Befindlichkeit von Absteigerinnen und Absteigern kann die Betrachtung ihrer Einbindung in soziale Netzwerke geben. Im zweiten Teil dieses Absatzes werden daher schulische und außerschulische Beziehungen der Kinder sowie ihre Bewertung im Zusammenhang mit der schulischen Situation beleuchtet.

8.1.3.1 Leistungsattribution

Die Auseinandersetzung der Kinder mit den schlechten Noten und dem drohenden Schulwechsel zeigt sich beispielsweise in der Suche nach Erklärungen für die negative Leistungsentwicklung. Diese werden bei vielen der befragten Kinder fast gleichzeitig

Tabelle 9: 4-Felder-Schema nach Weiner 1986 (zit. nach Möller 2001 S. 37, ergänzt um schulische Kausalfaktoren)			
		Lokalitätsdimension	
		Internal	external
Stabilitätsdimension	stabil	Fähigkeit (Leistungs)- Ängstlichkeit	Aufgabenschwierigkeit häusliche Bedingungen Verhalten d. Mitschüler Lehrerverhalten
	variabel	Anstrengung Arbeitsverhalten	Zufall

mit der Benennung des Leistungsstandes erwähnt.

Die Leistungsattribution (vgl. auch Kapitel 5.2.2) der vom Abstieg bedrohten Kinder bezieht sich vor allem auf

die erlebten Misserfolgseignisse.

Klassifiziert man allgemein die Attributionen nach Dimensionen, so lassen sich einerseits die Stabilitätsdimension (stabil oder variabel), andererseits die Lokalisationsdimension (internal oder external) ermitteln. Aus der Kombination dieser Dimensionen resultieren die Ursachenfaktoren ‚Fähigkeit‘ (internal-stabil), ‚Aufgabenschwierigkeit‘ (external-stabil), ‚Anstrengung‘ (internal-variabel) und ‚Zufall‘ (external-variabel). Für schulische Zusammenhänge – und damit auch für die hier vorliegende Untersuchung – ist es sinnvoll, diese Ursachenfaktoren noch zu ergänzen z.B. um Lehrerverhalten, Arbeitsverhalten, Ängstlichkeit, häusliche Bedingungen u. a. (vgl. Möller 2001, S. 37). Das 4-Felder-Schema (nach Weiner 1986, zit. nach Möller 2001, S. 37) lässt sich dementsprechend erweitern (vgl. Tabelle 9).

Die Zuschreibung von schulischem Erfolg oder Misserfolg zu bestimmten Kausal-faktoren kann sich eher motivierend oder eher hemmend auf das schulische Leistungsverhalten auswirken. Misserfolgsattributionen auf stabile interne Faktoren vermindern die Leistungsbereitschaft, auf variable interne Faktoren steigern sie die Bereitschaft zu leistungsorientiertem Arbeiten. Externale stabile und variable Attributionen erweisen sich bei Misserfolg als selbstwertdienlich, das heißt sie schützen die Persönlichkeit vor einem negativen Selbstbild, indem die Ursachen von Misserfolg außerhalb der eigenen Person gesucht werden (vgl. Rosemann/Bielski 2001, S. 115). Für die Leistungshaltung erweist sich eine solche Zuschreibung jedoch als weniger förderlich (vgl. Möller 2001, S. 38). So eindeutig wie in dem theoretischen Modell erfolgt die Ursachenzuschreibung jedoch in der Regel nicht, so dass mehrere verschiedenen Attributionsmuster gleichzeitig aktiviert werden (vgl. Försterling 2006).

In den Aussagen der potentiellen Absteiger zur Begründung ihres Leistungsstandes wird, wie zu erwarten, vor allem Bezug auf die schlechten Leistungen genommen. Dabei werden zur Erklärung mangelnde Anstrengung, Nervosität bei Klassenarbeiten, Lehrerverhalten, häusliche Umstände und Ablenkung durch Mitschüler genannt.

8.1.3.1.1 „Ja und in der Schule kann ich es dann nicht“ – external-variable Attribution

Auf schulische Situationen übertragen bedeutet eine Begründung von Misserfolg durch eine external-variable Situation, dass die eigene Leistung, die in der Schule erbracht wird, eher unabhängig von bestimmten äußeren und inneren Faktoren wäre. Dies weisen die Schülerinnen jedoch weitestgehend von sich. Den Zufall machen nur wenige Schülerinnen und Schüler für die eigenen Misserfolge verantwortlich. Manchmal sind sie

jedoch ratlos ob der erreichten Noten und können keinen Zusammenhang mit ihrem Anstrengungsverhalten sehen.

„I: Wenn du nicht lernen würdest zu Hause, glaubst du, dass deine Noten dann genauso wären?

Hm, manchmal schon, weil letztens, da habe ich gelernt, da habe ich eine vier geschrieben und dann habe ich mal nicht gelernt, da habe ich eine Drei geschrieben.“

(Winfried 19R6m, 75-76)

Eine solche Erfahrung, die nicht explizit mit der Aufgabenschwierigkeit oder anderen Begründungen erklärt wird, lässt sich als external-variable Leistungsbegründung interpretieren. Möglicherweise kann daraus aber auch ein Zweifel an den eigenen Fähigkeiten abgeleitet werden.

„Ich lerne zuhause. Ich kann das. Das sieht meine Mutter auch, also auch meine Eltern. Ja, und in der Schule kann ich es dann nicht.“

(Daniel 69 G6m, 49)

Die weiteren Äußerungen der hier zitierten Schüler zur Leistungsattribution sind indifferent. Es finden sich auch andere Attributionen, die zumindest den Schluss zulassen, dass die eigene Leistung bzw. der Misserfolg mit der eigenen Anstrengung erklärt wird und somit auch eine internal-variable Attribution vorliegt.

8.1.3.1.2 „Ich bin halt nur zu faul zum Lernen“ – internal-variable Attributionen

Eine internal-variable Attribution, also der Zusammenhang von Anstrengung und Leistung, ist für einige Schülerinnen und Schüler nahe liegend, da sie ihn unmittelbar in ihrer Leistungsentwicklung erfahren. Die Überzeugung, dass die eigenen Fähigkeiten bei veränderter Arbeitshaltung zum Erfolg führen, ist bei diesen Schülern offensichtlich.

„Da stand ich in allen Fächern eigentlich Zwei. Und da fing das mit dem Computer und so an. Ja (kurze Pause), dann ging das hier irgendwie den Bach runter.

I: Und der Computer macht dir Schwierigkeiten, weil du das erwähnst?

Ja, weil der Computer zieht mich so an und dann lerne ich eben nicht mehr so viel für die Schule.“

(Bastian 68G6m, 17-19)

„Eigentlich kann ich es auch. Wenn ich übe, dann schreibe ich auch immer eine Drei oder so. Aber ich bin halt ziemlich faul.“

(Julius 71G6m, 56)

Dies ist dann besonders überzeugend, wenn die Schüler von einer Leistungssteigerung aufgrund ihrer eigenen Anstrengung berichten.

„Ja, wie soll ich sagen, ich war am Anfang schlecht, ja, und dann, jetzt in diesem Halbjahr, wo ich gedacht habe oh oh oh, ich fliege runter, habe ich mich angestrengt, bin besser geworden ... (Pause) ... war aber schon so eine Art ... musste auch viel lernen ... Ja, das war schwer. (Pause) Da musste man immer lernen, lernen, lernen ... habe ich auch dann geschafft ...“

(Rafat 72G6m 15)

Für die Leistungsentwicklung erweist sich eine solche selbstwertdienliche Attribution als vorteilhaft, weil die Schülerinnen und Schüler davon überzeugt sind, aktiv eingreifen zu können. Sowohl bei einem möglichen Verbleib in der Klasse als auch bei einer Wiederholung oder einem Schulformwechsel kann bei veränderter Arbeitshaltung die Leistung verbessert werden. Die Schüler müssen sich allerdings fragen, warum sie nicht eher eine leistungsfördernde Arbeitshaltung eingenommen und sich dem Risiko des Schulformwechsels ausgesetzt haben. Die Frage nach der Unterstützung bei der Einnahme einer förderlichen Einstellung zum Lernen steht damit im Raum und wird auch von einigen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen.

8.1.3.1.3 „Die Maja, die quasselt mich immer voll“ – external-stabile Attributionen

Eine externale Attribution entlastet die Schüler einerseits von der Verantwortung, die eigene Arbeitshaltung zu überdenken, andererseits sind diese Einflüsse nur schwer zu kontrollieren, in der Regel entziehen sie sich einer aktiven Beeinflussung durch die Schülerinnen und Schüler.

Einige Schüler benennen Schicksalsschläge, wie die Trennung der Eltern oder den Tod eines Angehörigen als Gründe, die zu einer Leistungsabnahme führen. Diese Begründungen fußen vor allem darauf, dass durch die Ereignisse die Aufmerksamkeit der Eltern für eine sorgfältige Bearbeitung der schulischen Anforderungen – wie Hausaufgaben oder die Vorbereitung von Klassenarbeiten – abgelenkt ist.

„Ja, also, am Anfang der Fünf war es eigentlich noch ganz gut, bis dann zur Mitte der Fünf. Ab Mitte der Fünf hatte es auch einen Grund, weil meine Oma da gestorben ist und meine Eltern hatten da ziemlich viel um die Ohren ... mit dem (Pause) Umbau und mit dem „Alles rausholen“ ... und da war es dann auch verständlich. Aber dann bin ich immer noch nicht besser geworden. Dann war der Grund irgendwann unerklärlich. In der Sechs bin ich dann noch weiter abgesackt und hab dann fast jeden Monat diese Briefe bekommen, die ja nicht gerade zur Motivation beitragen. Ja, aber jetzt geht es wieder, jetzt schreibe ich Zweien und Dreien.“

(Peter 70G6m 15)

„Und dann habe ich eigentlich ziemlich gute Noten geschrieben. Und da sich meine Eltern getrennt haben, ist das dann alles so ein Chaos geworden. Und dann in dem zweiten Halbjahr bin ich schlechter geworden, also, habe Fünfen geschrieben und ...“

(Maria 49R6w 15)

Weitere external-stabile Attributionen werden aus dem schulischen Bereich genannt und zwar sowohl aus der Interaktion mit Mitschülern als auch mit Lehrerinnen und Lehrern.

Am Beispiel des Realschülers Jörg, der zum Zeitpunkt des Erstinterviews bereits die sechste Klasse wiederholt, wird deutlich, wie sich die Verkettung von Schülerinteraktionen und Leistung für ihn darstellt. Seine Schilderung einer Situation, die sich auf seine Lage vor der Klassenwiederholung bezieht, zeigt, dass er sich durch massive von den Mitschülern ausgehende physische und psychische Gewalt stark beeinträchtigt sieht und der Unterricht nur noch zur Nebensache im Schulleben wird. Die Bedrängung wird für ihn so unerträglich, dass er schon im sechsten Schuljahr einige Male den Unterricht schwänzt. Seine Lage bessert sich erst, als er die Klasse wiederholt und mit dem Einstieg in eine neue Klassengemeinschaft die Chance hat, die Sozialbeziehungen zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern neu zu definieren.

„In der sechsten, da hatte ich eigentlich mehr Stress mit den Mitschülern. Alle haben mich geärgert. Wenn ich gespielt habe, dann haben sie mir Beinchen gestellt oder mich zwischen Tische eingeklemmt ... so verschiedene Dinge ... Stühle weggezogen, getreten ... Ja, mehr weiß ich eigentlich gar nicht mehr. Deswegen sind die Noten so schlecht geworden. [...]

Dann hatte ich auch schon zwei- oder dreimal die Schule geschwänzt ... weil ich keine Lust mehr hatte ... weil ich wusste, da wird heute schon wieder was kommen [...]

Die konnten mich irgendwie nicht leiden. Dann haben die mich immer gehänselt. Da wollte ich auch gar nicht mehr zur Schule gehen. Und so kam das halt. Und dann habe ich immer schlechtere Noten geschrieben und dann bin ich halt sitzen geblieben. Jetzt bin ich aber auch ganz schön froh ... weil ich jetzt eine bessere Klasse habe ... weil in der alten wäre ich nicht klargekommen.“

(Jörg 46R6m 51,61,33)

Mitschülerinnen und Mitschüler können aber nicht nur durch bedrohliche Interaktionen die Leistungsentwicklung im Unterrichtsgeschehen beeinträchtigen, gerade die positiven intensiven Beziehungen zu ihren Freundinnen führen im Beispiel von Sanah dazu, dass ihre Aufmerksamkeit im Unterricht nachlässt und die Leistungen schlechter werden.

„Dann habe ich den Freundeskreis gewechselt. Dann wurden meine Noten schlechter. Meine Mutter fand den Freundeskreis auch nicht so gut, weil sie wusste, dass ich dann nicht mehr lerne. Jetzt in der sechsten Klasse sind meine Noten wieder aufgestiegen (*undeutlich*), kann ich sagen. Ich habe wieder angefangen mehr zu lernen, habe mich auch mit anderen Leuten mehr unterhalten und eigentlich wird das jetzt immer besser.

I: Freundeskreis gewechselt? Du sagst, du hast den Freundeskreis gewechselt und da hingen deine Noten mit zusammen. Kannst du da ein bisschen mehr zu erzählen?

Ja, weil wir uns mehr verabredet haben. Wir haben eigentlich gar nicht mehr auf die Schule geguckt. Im Unterricht habe ich

nicht mitgemacht. Da haben wir da auch zusammen gegessen, haben uns unterhalten. Dann habe ich mich umgesetzt, weil ich mich selber wieder schulisch verbessern wollte."

(Sanah 73G6w, 17-19)

Im Gegensatz zu Jörg gelingt es Sanah, ihre Verstrickung von Peer-Interaktionen und Leistungsabfall aktiv aufzulösen, indem sie sich von ihrem Freundeskreis distanziert, die Sitzordnung in der Klasse beeinflusst und damit auch die Aufmerksamkeit im Unterricht wiedererlangt. Sie wirkt damit ihrer selbst gewählten Isolierung aktiv entgegen. Jörgs Einfluss auf seine Situation ist sehr viel geringer, da er ohne sein Zutun „Opfer“ der Drangsalierungen, die ihn von der Teilnahme am Unterricht abhalten, wurde. Er kann der Peer-Interaktion nur dadurch entfliehen, dass er sich passiv verhält, versucht, sich dieser Bedrohung zu entziehen, und damit quasi die Klassenwiederholung provoziert.

External-stabile Attributionen, die aus der Interaktion mit dem Lehrpersonal her rühren, werden z.B. von der Realschülerin Sonja genannt. Die Argumentation für die Beteiligung von Lehrern an schlechten Leistungen läuft bei Sonja über Sympathie. Die ihr von den Lehrern entgegengebrachte Sympathie kann umgesetzt werden in regelmäßige Beteiligung am Unterricht und damit auch in gute Noten. Die emotionale Ablehnung von Seiten der Grundschullehrerin dient Sonja dagegen als Begründung für schlechte Noten.

„Ja, meine Lehrerin, die hat mich nicht gemocht und deshalb war ich, also die hat alle Kinder gemocht, die gute Noten geschrieben haben [...] aber sonst also, ich find die [Grundschullehrerin, AL] hat mir auch keine Chance gelassen, ich wär bestimmt besser geworden, und also, ich fand eine Lehrerin nett, die war die Frau B., die haben wir in Reli gehabt, und die hat mich immer unterstützt, das war echt total lieb, die hat auch mit der Frau Z. gesprochen und aber es wurde nicht besser, und Reli war es dann halt immer gut, dann habe ich nur gute Noten bekommen, weil ich so gut mitgemacht habe.“

(Sonja 30R6w, 17,41)

Auch Sonja gelingt es in dieser Konstellation nur bedingt, sich aus der Verstrickung von Leistungsentwicklung und Lehrerinteraktion zu lösen. Mit dem Übergang in die weiterführende Schule und der drohenden Hauptschulempfehlung steigert sie durch aktive Bemühungen ihre Leistungen und es gelingt ihr doch, eine Empfehlung für die Realschule zu erlangen.

„Erst sollte es heißen Gesamtschule oder Hauptschule, und dann habe ich mich verbessert und dann bin ich hier drauf gekommen.“

(Sonja 30R6w 29)

An diesem Beispiel von Sonja wird deutlich, dass die Attributionen nicht stets monokausal sind. Bezogen auf ihre Leistungen in der Sekundarstufe bezieht sich Sonja eher auf eine internal-variable Attribution, indem sie ihre Anstrengungen und ihre innere Überzeugung für eine Leistungssteigerung und damit eine Verhinderung der drohenden Klassenwiederholung anführt.

„Also ich hoffe, ich schaffe es, ich bin sehr motiviert, ich lerne jetzt so richtig Vokabeln und, also ich denke, ich schaff das. Wenn ich an mich glaub, dann schaff ich das.“
(Sonja 30R6w, 47)

Ein anderer Schüler, der Gymnasiast Wolfgang, differenziert seine Leistungsattribution fach- bzw. fähigkeitsbezogen. Er ist zwar einerseits davon überzeugt, dass Anstrengung die eigene Leistung beeinflusst, andererseits kommt er aber zu der Einschätzung, dass sein unzureichendes mathematisches Verständnis Ursache für seine schlechten Leistungen in diesem Fach ist.

„I: Und wenn du nicht lernen würdest oder dich vorbereiten würdest auf die Arbeit, glaubst du, dass die Noten dann schlechter oder besser wären?
Eigentlich schlechter, weil, man hat sich ja auf gar nichts eingestellt und man übt ja dann auch gar nicht und ... das wäre einfach nichts.
[...]
Ja, Mathematik, weil ... in Mathematik bin ich nicht so gut, weil ich nicht so ein Zahlenverständnis habe.“
(Wolfgang 24G6m, 49-50, 54)

Dieses mangelnde „Zahlenverständnis“ lässt sich aus Wolfgangs Sicht auch nicht durch Anstrengung überwinden, sondern verfestigt sich als mangelnde Fähigkeit, die sich auf sein Leistungsvermögen in diesem Fach auswirkt. Eine Generalisierung, die grundsätzlich zum Zweifel an den eigenen Fähigkeiten führt, lässt sich jedoch nicht erkennen.

8.1.3.1.4 „Wenn ich hier eine Arbeit schreibe, dann bin ich immer total nervös“ – internal-stabile Attribution

Internal-stabile Attributionen äußern sich durch Zweifel an den eigenen Fähigkeiten oder auch durch Leistungsängstlichkeit.

Die Gymnasiastin Sandra erklärt ihre schlechten Leistungen mit dem Verweis auf die Grundschulempfehlung für die Realschule. Die Bildungsaspirationen ihrer Eltern führten zu einer Anmeldung am Gymnasium, doch die Schülerin zeigt sich den Anforderungen nicht gewachsen (s.o.). Möglicherweise akzeptiert sie die Einschätzung der Grundschullehrerin und schätzt ihre eigenen Fähigkeiten für den Gymnasialbesuch zu

niedrig ein. Sie reagiert im klassischen Schema einer „self-fulfilling-prophecy“, indem ihre Erwartungshaltung schon an die schlechten Leistungen angepasst ist.

„Ja ... wenn wir mal so eine Arbeit schreiben, dann denke ich auch immer schon: Ach, Du hast sowieso wieder eine Fünf oder so. Dann geht es mir sowieso blöd. Ich mach mir da keine Hoffnungen mehr. Wenn man dann immer schlechte Noten schreibt, dann hofft man ja auch gar nicht mehr.“

(Sandra 75G6w, 20,30)

Bei anderen Schülern kommt eine mögliche internal-stabile Attribution nicht ganz so deutlich zum Vorschein, sie stehen quasi ratlos vor ihren schlechten Leistungen und können sie nicht erklären.

„Ja, ich lern, aber dann schreibe ich immer so schlechte Noten, ich versteh das auch nicht.“

(Ingbert 20R6m, 68)

Von Nervosität durch Arbeiten berichten einige Schülerinnen und Schüler. Hieran wird auch deutlich, wie schwer es ist diese Verknüpfungen zu durchbrechen. Solange die Noten schlecht sind und die Konsequenzen drohen, wird der Druck immer größer, und die Kinder haben Angst vor der Leistungsüberprüfung.

„Oh, wenn ich hier Arbeiten schreibe, dann bin ich immer total nervös“

(Monika 47R6w, 71)

„und ich bin wirklich immer so nervös. Deshalb war ich schon längst beim Arzt und der mir dann so Beruhigungstabletten verschrieben und das hat dann auch in den Arbeiten super geklappt, eigentlich.“

(Bastian 68G6m, 51)

Bastian hat eine Lösung dieser Problematik gefunden, indem er seine Nervosität durch Medikamente bekämpft und auch gute Leistungen erbringt. Allerdings ist Bastian auch davon überzeugt, dass er bei entsprechender Anstrengung zu guten Leistungen fähig ist (s. oben). Diese internal-stabile Attribution bestimmt also nicht dominant seine Begründungen.

8.1.3.1.5 Attribution von Misserfolg – Zusammenfassung

Die Analyse der Texte zeigt, dass die Palette der möglichen Gründe für die Leistungsentwicklung auf der weiterführenden Schule bei den Absteigerinnen und Absteigern vor allem von ihren Misserfolgserfahrungen beeinflusst ist. Alle Schüler sehen sich der Situation ausgesetzt, dass sie im Vergleich zu ihren Grundschulleistungen, die viele explizit erwähnen, nun den schulischen Anforderungen nicht mehr genügen können. Einige Schülerinnen und Schüler zeigen mit einem internal-variablen Attributionsmuster eher

gute Voraussetzungen für das weitere Lernen, da sie grundsätzlich davon überzeugt sind, dass die eigene Anstrengung zum schulischen Erfolg führt. Dafür ist es allerdings erforderlich, dass es ihnen gelingt, eine dementsprechende Arbeitshaltung einzunehmen. Andere Schülerinnen und Schüler weisen mit einem external-stabilen Attributionsmuster die Verantwortung für ihren Misserfolg äußeren Umständen, wie Peer-Interaktionen oder familiären Problemen, zu, die sie nicht beeinflussen können. Sofern außerschulische Schicksalsschläge genannt werden, ist möglicherweise davon auszugehen, dass sich die familiäre Situation wieder der Normalität angleicht und die Schülerinnen diese Stabilisierung der Verhältnisse auch auf eine stabile schulische Leistungssituation übertragen können. Insbesondere bei diesen Schülerinnen und Schülern ist darauf zu achten, wie für sie die Entwicklung nach dem Schulformwechsel verläuft.

8.1.3.2 Soziale Netzwerke

Die Sozialbeziehungen der Absteigerinnen und Absteiger lassen sich auf drei wesentliche Interaktionsfelder beschränken: die Eltern, die schulischen Peers sowie die Lehrerinnen und Lehrer. Die Relevanz dieser sozialen Netzwerke im Zusammenhang mit der schulischen Situation wird von den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich bewertet. Grundsätzlich fällt auf, dass die schulischen Sozialbeziehungen diejenigen Erzählpassagen sind, die den meisten Raum einnehmen. Dies ist einerseits bedingt durch den Interviewleitfaden, andererseits aber auch durch die ausführlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler zu diesem Themenbereich. In der folgenden Darstellung wird nach Interaktionspartnern getrennt dargestellt. Dies spiegelt auch die durch die Schülerinnen und Schüler in den Interviews gezeigte Trennung dieser verschiedenen Interaktionsräume wider.

8.1.3.2.1 Eltern

Die Bildungsaspirationen von Eltern (und Kindern) sind in den letzten Jahrzehnten beträchtlich gestiegen. Ein Hauptschulabschluss wird nur noch von einer kleinen Minderheit als angestrebter Schulabschluss genannt (vgl. Kanders 2004, S. 17). Wird nun das zunächst angestrebte Ziel, in diesem Fall die Realschul- bzw. Gymnasiallaufbahn, nicht erreicht, werden die Erwartungen der Eltern enttäuscht. Dementsprechend kann man erwarten, dass die Eltern ihren Kindern möglichst viel Unterstützung beim Verfolgen des ursprünglichen Bildungsziels zukommen lassen. Diese Unterstützung kann sich einerseits in materieller Hilfe durch Unterstützung bei den Hausaufgaben oder die Finanzierung von Nachhilfeunterricht äußern, andererseits durch motivationsfördernden

Zuspruch. Andererseits ist zu erwarten, dass sich die Enttäuschung der Eltern über das drohende Scheitern ihrer Kinder auch in häuslichen Auseinandersetzungen zeigt.

„... meine Eltern gucken jetzt auch mal die Hausaufgaben nach“ – Unterstützung durch die Eltern

Einige Kinder berichten, dass sich die Eltern um eine Verbesserung der Arbeitshaltung bemühen, wie in Kapitel 8.1.2.3 bereits geschildert wurde. Dabei kümmern sie sich um die Anfertigung der Hausaufgaben, sie halten die Kinder an, diese zu erledigen oder unterstützen sie durch aktive Hilfe, z.B. durch die Beantwortung von Fragen.

Die Eltern einiger Schülerinnen und Schüler ziehen auch eine Unterstützung durch Nachhilfe in Betracht oder haben diese bereits realisiert.

„Also ich muss mit meiner Mama zusammen lernen und ich habe auch in Mathe Nachhilfe und dann gehe ich da immer einen Tag in der Woche hin“

(Margarete 35R6w, 49)

„Also, mein Vater hat gesagt, wenn das nicht besser wird, dann kriege ich jetzt mal Nachhilfe. Das wird dann, glaube ich, auch so.“

(Sandra 75G6w, 48)

Das Beispiel von Sandra (48) zeigt jedoch auch, dass Schülerinnen oder Schüler dieser Unterstützung durchaus zwiespältig gegenüber stehen können, denn des Vaters Aussage kommt doch eher als Drohung an: „wenn das nicht besser wird“, dann bekommt sie Nachhilfe. Ein Schicksal, in das sich Sandra scheinbar fügt: „das wird dann wohl [...] auch so.“

Während einige Schülerinnen und Schüler erwähnen, dass sie im Falle einer Leistungsstagnation dann doch Nachhilfe bekommen, wurde bei anderen auf Nachhilfe bewusst verzichtet. Die Ablehnung von Nachhilfe kann dabei sowohl finanziell begründet sein, als auch durch den Rat von Lehrerinnen.

„Nein. Ich sollte eigentlich Nachhilfe kriegen, [...]. Ja, und dann meine Schwester auch. Und meine Mama musste 300 Euro oder 200 Euro im Monat bezahlen. Das war ihr absolut zu teuer. Und da wir auch finanziell nicht so wirklich gut sind, haben wir das dann gelassen. Und dann ... von einer Bekannten, die ist im sechsten Semester ... die wollte mir eigentlich Nachhilfe geben. Ja, und dann ist das alles nichts geworden und jetzt habe ich keine Nachhilfe.“

(Maria 49R6w, 48)

„Nee. Sollte ich erst bekommen, aber meine Deutschlehrerin - ich sollte in Deutsch machen - die hat gesagt: Erst mal nicht. Meine Mutter sollte ein bisschen besser mit mir lernen.“

(Daniel 69G6m, 51)

Zusätzlich zur mehr oder weniger tatkräftigen Hilfe der Eltern bei der Erarbeitung des Lernpensums berichten einige Schülerinnen und Schüler von einer Haltung ihrer Eltern, die den Druck, den die Schülerinnen und Schüler empfinden, ein wenig vermindert.

„aber meine Eltern sagen, ich bin nicht dumm

[...]

Ja, meine Eltern und meine Nachhilfelehrerin haben sich auch super gefreut, dass ich in Englisch eine Drei minus hab, wo ich sonst immer nur Fünfen hatte.“

(Bastian 68G6m, 38 u. 46)

„Meine Eltern sagen nur, ich muss etwas üben, dass die Note nicht so schlimm wird.“

(Ingbert 29R6m, 81)

„Es ist jetzt einfach so, dass meine Eltern nur noch sagen: ... musst nicht so enttäuscht sein, wenn es eine schlechtere Note ist. ... und dann ist das auch in Ordnung.“

(Peter 70G6m, 52)

In der Aussage von Peter deutet sich eine gewisse Resignation der Eltern an, da sie „nur noch sagen: ... musst nicht so enttäuscht sein“, gleichzeitig aber schwächen sie damit die Belastung etwas ab, indem sie ihre Erwartungen Peter gegenüber eher niedrig halten. Einige Kinder berichten jedoch hinsichtlich der Konflikte auch von anderen Erfahrungen, wie der folgende Abschnitt zeigt.

„Hausarrest und Fernsehverbot“ – Konflikte mit den Eltern

Für einige Schülerinnen und Schüler sind Auseinandersetzungen mit den Eltern aufgrund der schulischen Situation kein Thema. Andere berichten dagegen von Konflikten.

Die oben erwähnte elterliche Unterstützung kann von Schülerseite auch weniger als Hilfe denn als lästig und konfliktgeladen wahrgenommen werden.

„Meine Mutter erinnert mich immer daran, dass ich noch Hausaufgaben machen soll, die sagt immer, ich soll meine Schulsachen abends packen, und es gibt schon viel Stress bei uns.

I: Wie sieht das dann aus?

Wenn ich dann in mein Zimmer gehe, dann muss ich die Sachen, also meine Schulsachen soll ich dann so ausräumen, also es ist wichtig, dann die Blätter einheften, und dann muss ich halt meine Tonne packen.

I: Und das machst du nicht so gerne?

Ne. Nicht so gerne.“

(Rüdiger 28R6m, 67-72)

Während in der Darstellung von Rüdiger offen bleibt, wie sich ein solcher Konflikt dann weiter gestaltet, berichten andere Schülerinnen und Schüler von heftigeren Auseinandersetzungen.

„Ja. Öfters, eigentlich. Ich schreibe Deutsch immer nur so ... (unverständlich) ... und Mutter sagt dann: Ja, Kind, musst mal mehr tun und dich hinsetzen ... und Vater schreit da schnell rum. Wir sind öfters im Streit, aber wir wohnen jetzt auch nicht zusammen und sehen uns jetzt auch nicht so großartig schlimm ... eigentlich nur am Telefon.“

(Julius 71G6m, 66)

„Wenn ich jetzt mal eine schlechte Note geschrieben habe, ja dann kriege ich Ärger, aber so eigentlich nicht.“

I: Was heißt das, du kriegst Ärger?

Ja, dann muss ich erstmal den ganzen Tag Englisch, wenn ich jetzt in Englisch eine schlechte Note hatte, muss ich dann Englisch lernen.“

(Margarete 35R6w, 72-75)

„Ja, manchmal, wenn ich jetzt halt eine Arbeit geschrieben habe, und da zum Beispiel eine Fünf drin habe, habe ich das manchmal - das mache ich aber auch schon nicht mehr - meiner Mutter gar nicht gesagt, dass ich die Arbeit wieder bekommen habe. Aber jetzt mache ich das eigentlich auch immer, wenn ich die bekomme. Und dann gab es eigentlich immer Hausarrest und Fernsehverbot, wenn ich da eine schlechte Note hatte“

(Ruth, 74G6w, 65)

Anlass für Streitigkeiten sind wiederum schlechte Noten in Klassenarbeiten oder auch Benachrichtigungen von der Schule, die auf die schlechten Leistungen des Kindes hinweisen. Die Konflikte zeigen die Enttäuschung der Eltern über das schlechte Abschneiden ihres Kindes. Die für viele Eltern folgerichtige Konsequenz ist die Empfehlung an die Kinder, mehr oder sorgfältiger für die Schule zu arbeiten. Für Margarete schließt sich diese Weisung unmittelbar an die Bekanntgabe der schlechten Note an, denn dann muss sie für dieses Fach „den ganzen Tag“ lernen. Ruth stößt offensichtlich auf wenig Verständnis bei ihrer Mutter. Sie erzählt von Fernsehverbot und Hausarrest und berichtet sogar davon, dass sie eine Zeit lang die schlechten Noten verheimlicht hat, um den Sanktionen zu entgehen.

Die familiären Reaktionen auf die Leistungsschwäche der Kinder lassen sich insgesamt als sehr unterschiedlich zu bezeichnen. Einige Kinder berichten von eher verständnisvollen und motivierenden Eltern und nehmen die Lösungswege, die die Eltern ihnen anbieten, auch an, andere opponieren mehr oder weniger offen gegen die elterlichen Restriktionen, die sich für die Kinder eher als weitere Belastung darstellen. So ver-

schärft sich für einige Kinder die Situation, da die schulische Belastung in den häuslichen Bereich hineingetragen wird.

8.1.3.2.2 Lehrer und Lehrerinnen

Die Förderung von Schülerinnen und Schülern aller Leistungsgruppen ist die herausfordernde Aufgabe, die sich Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen stellt. Das heißt im Idealfall, dass nach einer differenzierten Diagnostik, die sich an den fachlichen Anforderungen orientiert, eine individuelle Förderung mit entsprechenden Herausforderungen erfolgt. Seitens der Schülerinnen wird von wenigen Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrer berichtet. Diese Maßnahmen begrenzen sich auf Gespräche mit den Eltern, in denen diesen empfohlen wird, mehr auf die Erledigung der häuslichen Aufgaben zu achten oder externe Unterstützung in Form von Nachhilfe heranzuziehen.

Es kommt jedoch auch vor, dass Schülerinnen von Lernangeboten außerhalb des Unterrichts berichten.

„[...] Und für Mathe lerne ich ... ich gehe immer donnerstags, da macht mein Klassenlehrer, der auch gerade hier war, der Herr W., von drei Uhr bis vier Uhr ... der macht das, also jeden Donnerstag, und da gehe ich dann hin ...“

(Maria 49R6w, 52)

Das Ausbleiben der Unterstützung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer wird von Schülerseite angemahnt, denn solche Angebote sind von Schülerseite durchaus erwünscht. Ruth schlägt vor, dass sie „vielleicht auch mal mit den Lehrern hier Nachhilfe machen“ sollte, um ihre Leistungssituation zu verändern.

Wie bereits ausgeführt, gibt es Untersuchungen, die Schulformwechsel nicht ausschließlich auf die Leistungssituation zurück führen, vielmehr werden sowohl Verhaltensprobleme, die allgemeine Motivationslage *und* Leistungsschwierigkeiten angeführt (vgl. Roeder/Schmitz 1995, S. 3). Dabei können Disziplinprobleme einher gehen mit einer verringerten Aufmerksamkeit, die Leistungsschwierigkeiten bedingt (vgl. Freyberg/Wolff 2005, S. 24ff). Ebenso kann auffälliges Verhalten im Unterricht bzw. das Fernbleiben vom Unterricht *durch* Leistungsschwierigkeiten motiviert sein (vgl. Schreiber-Kittl/Schröpfer 2002, S. 156). Den Schülerinnen und Schülern muss die Tragweite ihres Verhaltens nicht immer bewusst sein. Gerade in der Kombination beider Sachverhalte kommen Konsequenzen wie das Sitzenbleiben manchmal überraschend (vgl. Nittel 1992, S. 307).

Unter Disziplinproblemen in schulischen Zusammenhängen kann man ein Verhalten verstehen, das in einem bestimmten Zusammenhang einen einzelnen oder mehrere

Schülerinnen und Schüler an der Durchführung bestimmter geforderter Handlungen hindert. Ob ein Verhalten hinderlich ist oder nicht, ist abhängig von der Situation (z.B. ist *Herumlaufen* im Englischunterricht in der Regel störend, im Sportunterricht dagegen nicht) und wird in der Regel definiert durch die Lehrerinnen und Lehrer. Der Ermessensspielraum wird dabei weitgehend von der Toleranz der einzelnen Lehrperson bestimmt.

In dieser Untersuchung stellt sich die Frage, inwieweit die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten in Zusammenhang mit dem geplanten Schulformwechsel thematisieren. Die in Kapitel 8.1.3.1 von den Schülerinnen und Schülern genannten Begründungen für die Leistungssituation gaben nur wenige Hinweise auf einen solchen Kausalzusammenhang aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Nur einige Schülerinnen und Schüler berichten von eher negativ besetzten Interaktionen mit Lehrerinnen und Lehrern. Diese Interaktionen lassen sich in vier Kategorien unterteilen: Ungerechtigkeiten, offene Konflikte, negative Rückmeldungen, unangemessenes Lehrerverhalten. Die ersten drei Kategorien umfassen Situationen, die einen direkten Bezug zur Person des Schülers oder der Schülerin haben. Die Kategorie „unangemessenes Lehrerverhalten“ enthält dagegen Situationen, von denen sich Schülerinnen und Schüler eher distanzieren können, da die Einschätzung der „Unangemessenheit“ durch rechtliche Konsequenzen bestätigt wird.⁴⁹ Die erzählten Ereignisse der Kategorien „negative Rückmeldungen“ und „unangemessenes Lehrerverhalten“ betreffen durchweg die Grundschulzeit und werden daher hier nicht weiter ausgeführt.

Lehrerinnen und Lehrer können aber auch unterstützend wirken, indem sie auf Leistungsprobleme Rücksicht nehmen oder Schüler motivieren. In den Schülerbiographien von Nittel (1988) erweisen sich beispielsweise Lehrer in der Funktion „signifikant Anderer“ als wichtige Schlüsselpersonen für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Auch die hier befragten Schülerinnen und Schüler erfahren zum Teil Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern.

Im Weiteren werden zunächst die beiden verschiedenen Erfahrungskategorien negativer Interaktionen dargelegt, um dann auf positive Interaktionen einzugehen.

⁴⁹ Hierunter fällt beispielsweise der Bericht von körperlichen Misshandlungen von Schülerinnen und Schülern, die dann zu disziplinarischen Konsequenzen führen.

„... obwohl man eigentlich gar nichts gemacht hat“ – Ungerechtigkeiten

Einige Schülerinnen und Schüler berichten von Situationen, in denen sie das Handeln der Lehrperson als ungerecht empfinden. Dies können Situationen sein, die im Zusammenhang mit dem regulären Unterrichtsgeschehen stehen, oder aber Situationen, die aufgrund von Unterrichtsstörungen entstehen.

„[...] ich sitze echt ganz vorne und sie nimmt mich kein einziges Mal dran in jeder Stunde [...]“

(Sonja 30R6w 49)

„[...] Ich weiß was ganz genau, aber die nimmt mich dann nicht dran. [...]“

(Peter 70G6m 42)

Im Unterrichtsgeschehen geht es in der Regel um eine von Schülerinnen und Schülern empfundene Benachteiligung, beispielsweise, wenn sie zu wenig Möglichkeiten bekommen, sich am Unterricht zu beteiligen. Diese mangelnde Möglichkeit zur Unterrichtsbeteiligung wird im Zusammenhang mit der Leistungsentwicklung genannt (vgl. 8.1.3.1) und soll hier nicht erneut vertieft werden. Aus diesen Äußerungen lassen sich keine Hinweise auf weitergehende Verhaltensauffälligkeiten oder Unterrichtsstörungen entnehmen.

Anders sieht es mit den Situationen aus, in denen Schülerinnen und Schüler schildern, dass ihr Verhalten sanktioniert wird, obwohl ihre Handlung aus ihrer Sicht nicht auffallend war. Dies ist dann der Fall, wenn aus einer Situation allgemeiner Unruhe ein eher geringer Verstoß zur Bestrafung führt, wie im Folgenden von Julius und Wolfgang geschildert.

„Ja, wenn man ... wenn es laut in der Klasse ist und der Lehrer regt sich über andere Kinder auf und in dem Moment hat man halt ... packt man halt den Stift aus dem Federmäppchen raus, dann wird man direkt, also bestraft, man muss irgendwas abschreiben oder man muss einen Text schreiben oder so. Das finde ich gemein einfach.“

(Wolfgang 24G6m, 21)

„Zum Beispiel, wenn man angesprochen wird von einem Schüler und der dich was fragt, und man dann eine Antwort gibt, dass man dann zum Beispiel eine Strafarbeit kriegt, obwohl man eigentlich gar nichts gemacht hat. So was ist mir halt eine Zeit lang mal passiert.“

(Julius 71G6m, 33)

Im Fall von Julius zeigt seine Schilderung, dass er schon mehrere Situationen dieser Art erlebt hat. Dieser Hinweis auf mögliche mehrmalige Unterrichtsstörungen, die ihm angelastet werden, wiederholt sich im Weiteren mit der Beschreibung der Benotung durch die Kunstlehrerin, „die hat [...] die Bilder fast gar nicht [benotet]. Die macht eigentlich immer nur so, wie du dich benimmst“ (Julius 71G6m, 43). Mit seiner Erklärung, dass er deshalb da „nicht so gut“ (43) war, deutet Julius an, dass auch sein Benehmen nicht den Anforderungen entsprach, weshalb er eine schlechte Note bekommen hat. Im weiteren Gespräch mit Julius gibt es allerdings keine Hinweise mehr auf ähnliche Situationen mit anderen Lehrerinnen und Lehrern. Seine Leistungsentwicklung erklärt er, außer im Fach Kunst, mit der eigenen „Faulheit“.

Auch bei Wolfgang lassen sich keine weiteren Hinweise auf ähnliche Situationen finden. So bleibt es aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler bei einer ungerechten Handlungsweise seitens der Lehrerinnen und Lehrer, die jedoch keine weitergehenden Folgen für den eigenen Lernweg hat.

„... in der Fünften war ich im Lehrerzimmer ein ganz großes Thema“ – Offene Konflikte mit Lehrerinnen und Lehrern

Eine Schülerin, Maria, berichtet fast nebenbei davon, dass sie im Mittelpunkt von Gesprächen im Lehrerkollegium stand, was ihr einerseits durchaus unangenehm war, sie andererseits jedoch nicht ohne einen gewissen Stolz zum Ausdruck bringt.

„[...] Zum Beispiel, in der Fünften war ich im Lehrerzimmer ein ganz großes Thema. Ich hätte angeblich so viel Mist im Unterricht gebaut, hätte nur gequatscht, und das stimmte alles gar nicht. Und dann ist das durch das ganze Lehrerzimmer gegangen. Ich möchte auch, wenn man mit einem Lehrer redet, dass die das auch für sich behalten und nicht an andere Lehrer weiter sagen ... und so geht das ja auch durch die ganze Schule.“

(Maria, 49R6w, 32)

Anlass der Gespräche waren aus ihrer Sicht Unterrichtssituationen, in denen sie sich vermehrt mit anderen Dingen beschäftigt hat und durch „quatschen“ oder „Mist bauen“ aufgefallen ist. Es ist zu vermuten, dass es in diesem Zusammenhang zu Gesprächen mit den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern gekommen ist. Die Schülerin selbst stellt allerdings aus diesen Erfahrungen keinen Zusammenhang mit ihrer Leistungsentwicklung her. Vielmehr ist sie enttäuscht ob des Vertrauensbruches, den sie seitens der Lehrerinnen und Lehrer empfindet. An anderer Stelle weist sie allerdings darauf hin, dass in der fünften Klasse der Leistungsabfall erfolgte.

„[...] Dann war das erste Halbjahr zu Ende. Und dann habe ich eigentlich ziemlich gute Noten geschrieben. Und da sich meine Eltern getrennt haben, ist das dann alles so ein Chaos gewor-

den. Und dann in dem zweiten Halbjahr bin ich schlechter geworden, also, habe Fünfen geschrieben und ... [...]"

(Maria 49R6w, 15)

Sie erklärt ihre Situation, die sie als „Chaos“ empfindet, mit der Trennung ihrer Eltern. Die dadurch verursachten chaotischen Zustände, die sie nicht näher beschreibt, rufen bei Maria eine Unsicherheit hervor, alles geht durcheinander. So lässt sich auch vermuten, dass die Unterrichtsstörungen mit ihrer emotionalen Verunsicherung zusammenhängen. Mit ihrem Wunsch, keinen Schulwechsel zu vollziehen, sondern lieber die Klasse zu wiederholen, drückt sie daher auch das Bedürfnis nach Konstanz aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass aus Schülersicht wenig dafür spricht, dass ihr eigenes auffälliges Verhalten in der Schule maßgeblich den drohenden Schulformwechsel beeinflusst. Mit Ausnahme der Schilderungen von Maria gibt es keine Hinweise, dass die Schülerinnen und Schüler das eigene Verhalten problematisieren. Einerseits ist es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler solche möglichen Konflikte in der Interviewsituation nicht äußern wollen. Andererseits stellen sich viele der Schülerinnen und Schüler in anderen Zusammenhängen durchaus selbstreflektiert und selbstkritisch dar und scheuen sich auch nicht, ihre schwachen Seiten zu offenbaren. So kann man also auch vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler ihr Verhalten nicht als auffällig wahrnehmen bzw. es aus ihrer Sicht eine Verknüpfung von Verhalten und Leistung nicht gegeben ist. Selbst die Schülerin Maria sieht ihre Leistungsprobleme vornehmlich in der häuslichen Situation verursacht und stellt keine direkte Verbindung zwischen den Konflikten mit der Lehrerschaft und ihren Leistungsproblemen her.

Insofern zeigt die hier vorliegende Studie, dass sich das Ergebnis der Hamburger Studie, die eben diesen Zusammenhang von Disziplin, Motivation und Leistung herstellt (vgl. Roeder/Schmitz 1995, s. o.), aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nicht bestätigt. Dies kann ein wichtiger Hinweis sein, dass Schülerinnen und Schüler ihre schulische Situation anders wahrnehmen und anders für sich begründen, als dies Lehrerinnen und Lehrer tun.

8.1.3.2.3 *Peers*

Die Interaktionen von Schülerinnen und Schülern untereinander sind ausgesprochen vielfältig. In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern kommen sie in verschiedenen Zusammenhängen vor. Entsprechend der Ausgangsfrage steht zunächst im Mittelpunkt, inwiefern sich der drohende Schulformwechsel auf die Peer-Beziehungen auswirkt. Die Bedeutung, die Peers für die negative Leistungsentwicklung haben können, wurde bereits erläutert (vgl. 8.1.3.1). In diesem Kapitel soll nun der Frage nachge-

gangen werden, inwieweit sich die negativen Leistungen auf die Peer-Beziehungen auswirken.

Einige Schülerinnen und Schüler berichten von negativen Erfahrungen, die sie mit anderen Kindern aufgrund schlechter Schulleistungen machen. Sie werden ausgelacht oder gehänselt, wenn sie etwas Falsches sagen.

„[...] weil ... die anderen merken das ja auch und dann ... dann hänseln sie dich und so. Und wenn du eine Arbeit geschrieben hast, dann sagen sie: Ach, dich brauchen wir ja gar nicht zu fragen, du hast ja eh wieder eine schlechte Arbeit und das ist dann auch wieder nicht gut. Ja, das ist nicht schön.“

(Wolfgang 24G6m, 62)

„Und wenn mich jemand ärgert, dann ärgert der mich damit: Ich bin ja in der Schule nicht sitzen geblieben wie du. Und das mag ich halt nicht.“

(Jörg 46R6m, 17)

Diese Ausgrenzung geht bei Jörg, wie bereits ausgeführt, so weit, dass er vor der Klassenwiederholung in der sechsten Klasse den Unterricht schwänzt. Die seelischen Verletzungen, die durch diese Erfahrungen verursacht werden, können in ihrem Ausmaß für die weitere Schullaufbahn vermutlich erst zu einem späteren Zeitpunkt von den Kindern eingeordnet werden. Dennoch gehören diese Erfahrungen zu den Belastungen, die sie aufgrund der Leistungssituation empfinden.

Es gibt jedoch auch Kinder, die in eine stabile soziale Gruppe eingebunden sind und deren Abschied von den Peers bedauert wird.

„Ja. Das ist traurig. Die ganze Klasse sagt: Geh nicht, geh nicht. Aber ich sag so (leise): Ich geh. ... ist besser ... dann komme ich in der zehnten Klasse wieder.“

(Rafat 72G6m, 46)

Rafats Erfahrungen sind nahezu konträr zu denen von Wolfgang und Jörg. Seine Leistungen scheinen für die Sympathie und das Verhalten seiner Klassenkameraden in keiner Weise ausschlaggebend zu sein. Dabei nennt er nicht nur seine engsten Freunde, sondern „die ganze Klasse“, die seinen Weggang bedauert. Die Reaktion der Peers auf die Leistungen ist also möglicherweise abhängig von der sozialen Stellung innerhalb der Klasse.

8.1.3.2.4 Soziale Netzwerke der Absteigerinnen und Absteiger – Zusammenfassung

Die Absteigerinnen und Absteiger können hinsichtlich ihrer sozialen Netzwerke nicht als einheitliche Gruppe beschrieben werden. Wenn auch einige Schülerinnen und Schüler von häuslichen Problemen berichten, die sich auf die Schule und auf die Leistungen

auswirken, so berichten andere dennoch von sehr viel Unterstützung. Es gibt zwar deutliche Hinweise auf einen Wirkungszusammenhang von Peer-Kontakten und schulischer Leistung, doch auch dies lässt sich keinesfalls für diese Schülergruppe verallgemeinern. Eine Ausgrenzung aufgrund ihrer desolaten Leistungssituation erleben einige Schülerinnen und Schüler, andere werden eher noch von den Klassenkameraden unterstützt.

Auffallend ist jedoch, dass die Schülerinnen die Bedeutung von Lehrerinnen und Lehrern für ihre Leistungssituation nicht thematisieren. Dies gilt sowohl für Konflikte bzw. disziplinarische Auffälligkeiten, als auch für den Unterricht an sich (vgl. 8.1.3.1). Dementsprechend werden Lösungen zur Verbesserung der Leistungen von den Absteigerinnen und Absteigern fast vornehmlich im außerschulischen Bereich gesehen. Eine Verpflichtung der Schule, Unterstützung für die Verbesserung der Leistungen zu geben, wird von den Schulen weder geleistet noch von Schülerinnen und Schülern eingefordert.

8.1.4 Erwartungen zum Schulformwechsel

Die Auseinandersetzung mit einem möglichen Schulwechsel löst seitens der Schülerinnen und Schüler bestimmte Vorstellungen aus. Sie thematisieren einerseits die Notwendigkeit, neue Sozialkontakte zu knüpfen, andererseits die erwartete Veränderung ihrer schulischen Leistungen. Eher nebensächlich sind die Beziehungen zu den Lehrpersonen, die nur von wenigen Schülerinnen und Schülern genannt werden.

8.1.4.1 „... da verliert man natürlich Freunde...“ – Abschied und neue Freundschaften

Mit dem Schulformwechsel ist zunächst ein Abschied von den Schülerinnen und Schülern der alten Schule bzw. Klasse verbunden. Dieser Abschied ist durchaus ambivalent, denn einerseits haben Schülerinnen und Schüler schlechte Erfahrungen mit ihren Klassenkameraden gemacht, indem sie von ihnen ausgelacht oder vom Unterricht abgelenkt wurden (vgl. 8.1.3.2.3). Dementsprechend wünscht sich beispielsweise der Schüler Ingbert für das neue Schuljahr, dass seine Aufmerksamkeit im Unterricht nicht mehr durch seine Klassenkameraden gestört wird. Dieser Wunsch leitet sich folgerichtig aus seiner Begründung für die schlechte Leistungsentwicklung ab, die er vornehmlich der Ablenkung durch seine Klassenkameraden zuschreibt.

„Ja, dass ich von meinen Nachbarn nicht mehr soviel abgelenkt werde.“

(Ingbert 29R6m, 86)

Andererseits bestehen Befürchtungen, dass bestehende Freundschaften verloren gehen, wenn der gemeinsame Sozialraum Schule nicht mehr geteilt wird.

„Und dann habe ich hier natürlich die ganzen Freunde. [...] Am liebsten würde ich schon ziemlich gern hier bleiben. Hier kenn ich teilweise welche neun, zehn Jahre lang. Mit denen verstehe ich mich auch richtig gut. Deswegen würde ich gerne hier bleiben.“

(Julius 71G6m, 53-54)

„[...] und deshalb wollte ich nicht, ich wollte nicht in ne andere Klasse, weil da meistens Freundschaften zerbrechen und deshalb wollte ich das nicht.“

(Sonja 30R6m, 47)

Die Schülerinnen knüpfen den Bestand von Freundschaften im schulischen Bereich eng an die Kontinuität der Kontakte, die durch den täglichen gemeinsamen Unterricht gewährleistet ist. Fällt diese Kontinuität weg, so der Schluss der Schüler, so können auch diese aus der Schulklasse entstandenen Freundschaften nicht weiter bestehen. Für die Schülerinnen und Schüler stellt sich dies als eine Dilemmasituation dar, da sie einerseits durch ihre schlechten Leistungen und die damit verbundenen Anstrengungen und sozialen Ausgrenzungen belastet sind, andererseits wünschen, in der Klasse zu bleiben zu können und die Sicherheit des Vertrauten zu erhalten.

Die Antizipation der Situation in der neuen Schule ist vornehmlich von Peer-Kontakten beherrscht. Es besteht die Notwendigkeit, sich auf neue Kinder einzulassen und ggf. neue Freundschaften zu knüpfen. Für einige Schülerinnen ist diese Situation eher angstbesetzt. Sie haben negative Erwartungen und gehen davon aus, dass es ihnen nicht so leicht fällt, diese Situation zu bewältigen.

„Ja, also die Vorstellung möchte ich eigentlich gar nicht haben, weil andere Kinder und so ... das ist nicht so toll.“

(Bastian 68G6m, 45)

Die Aufnahme der neuen Peer-Kontakte stellen sich einige Schüler weniger schwierig vor, wenn bereits Kontakte zur neuen Schule bestehen, teilweise erfolgte die Auswahl der Schule unter diesem Kriterium.

„[...]ich habe Kollegen da und die erzählen mir viel darüber.
I: Das heißt, wenn du da jetzt auf die Schule kommst, dann kennst du schon wen?
Ja.
I: War das wichtig für dich, als du dir überlegt hast die Schule neu auszuwählen?
Natürlich. Er wäre schon schön, wenn ich da schon welche kennen würde.“

(Daniel, 69G6m, 23-27)

Allerdings werden von einigen Schülerinnen auch grundsätzliche Vorbehalte gegenüber den Schülerinnen und Schülern der neuen Schulform geäußert, die die Aufnahme neuer Peer-Kontakte erschweren könnten.

„Also erstens, mit den Freunden ist es natürlich relativ schwierig, weil ich jetzt wieder neue Freunde finden muss. Und auf der Real- und Hauptschule sind ja nicht so die Netten [...]“
(Peter 70G6m, 46)

Die Schulformzugehörigkeit der zukünftigen Klassenkameraden verbindet Peter mit negativen Eigenschaften, die er auch den Personen selbst zuschreibt. Aus diesem Grund vermutet er Schwierigkeiten für den Aufbau neuer Freundschaften. Diese Aussage ist ein Beispiel dafür, wie das habituelle Selbstverständnis durch die Schulform mit repräsentiert und reproduziert wird. Nach der Bourdieu'schen Habitus Theorie (vgl. Bourdieu 1987, 1992), wird der soziale Raum gesellschaftlicher Schichten durch vielerlei Eigenschaften geprägt.

„Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist ein System von Grenzen.“ (Bourdieu 1992, S. 33)

Dieses System von Grenzen beinhaltet nicht nur den ökonomischen und kulturellen Status einer Gesellschaftsgruppe, sondern dehnt sich auf viele Handlungen und Vorlieben des alltäglichen Lebens aus und manifestiert sich in den „inkorporierten sozialen Strukturen“ (Bourdieu 1987, S. 729).

Interpretiert man Peters Aussage vor diesem Hintergrund, so findet für Peter mit dem Schulformwechsel also ein Grenzübertritt statt, da er vermutet, dass seine ‚inkorporierten sozialen Strukturen‘ nicht mit denen seiner zukünftigen Klassenkameraden übereinstimmen. Dies löst ein Befremden aus, das, wie an dem Fall des Schülers Moritz gezeigt wurde (vgl. Kapitel 5.2.3, Combe/Helsper 1994), zur Konzentration auf Nebenschauplätze der Schule führen kann, die von dem unterrichtlichen Lernen ablenken.

Neben die negativen Erwartungen im Hinblick auf die zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschüler kann aber auch ein geringes Selbstwertgefühl treten, das eng mit dem Statusverlust durch den Schulformwechsel zusammenhängt.

„[...] und ich weiß nicht, ob sie mich da auslachen, wie: ... ‚du hast es nicht geschafft‘ und so ... da fühle ich mich nicht so toll bei.“
(Sandra 75G6w, 22)

Das Empfinden der Fremdheit, dass sich bei der Situation Klassen- oder Schulwechsel generell einstellt, wird also sowohl durch die Vorurteile gegenüber Schülern einer „niedrigeren“ Schulform als auch das Gefühle des eigenen Scheiterns verstärkt.

Dies stellt sich in der Vorschau auf die kommende Situation für die Schülerinnen und Schüler, die die aktuellen schulischen Sozialkontakte auch negativ bewerten, ebenso dar.

8.1.4.2 „Bessere Noten“ – Antizipation des Leistungsniveaus

In Abwägung der Situation bestehen bei den Schülerinnen Zweifel, ob die erwarteten Nachteile, die durch den Verlust der vertrauten Umgebung entstehen, die versprochenen Vorteile (geringerer Leistungsanspruch) aufwiegen.

„[Mir geht es] natürlich nicht sehr gut, was soll ich sonst ändern? Ich freue mich natürlich darauf, dass es für mich einfacher wird, aber ... Freunde verloren, Lehrer verloren ... und das ist es eben.“

(Daniel, 69G6m, 19)

„[...] ich denke da ist dann ... sind die Ansprüche dann nicht mehr ganz so hoch und dann komme ich vielleicht besser aus und so. Dann ist das vielleicht leichter für mich, also ... das wünsche ich mir schon, aber man soll ja immer vom Besten ausgehen und das mache ich auch.“

(Wolfgang 24G6m, 64)

Eine Einschätzung der Leistungsanforderungen in der neuen Schule können die Schülerinnen und Schüler nur vom Hörensagen vornehmen, da sich ihnen in der Regel nicht die Möglichkeit bietet, im Vorfeld am Unterricht der anderen Schulform teilzunehmen. Sowohl informell kursierende Aussagen über das Leistungsniveau bestimmter Schulen eines Stadtgebietes als auch wissenschaftlich belegte Leistungsunterschiede auf Einzelschulebene (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003) geben dieser vorsichtig abschätzenden Haltung recht.

Andere Schülerinnen und Schüler sind weniger vorsichtig und vertrauen auf eine positive Leistungsentwicklung durch den Schulformwechsel. Sie begründen diese Erwartung mit einem vermuteten besseren Passungsverhältnis, da sie ihren eigenen Lernstil für die Leistungsanforderungen in der neuen Schulform als besser geeignet einschätzen.

„Bei mir ist das so – ich bin nicht dumm – bei mir ist es so, dass ich länger brauche, um etwas zu verstehen, und die anderen, die haben das sofort drin. Und die Lehrer, die wiederholen das ja auch nicht. In der Realschule ist das dann ganz anders ... da freue ich mich dann auch schon drauf.“

(Sandra 75G6w, 66)

Die vermutete Leistungserholung wirkt sich eher erleichternd aus, allerdings ist den Schülerinnen und Schülern durchaus bewusst, dass sie ihre Bildungsaspirationen nach unten korrigieren müssen.

„[...] dass ich wenigstens `n guten Schulabschluss kriege, nicht jetzt hier ...“

(Joachim 22R6m, 135)

„Ich hoffe einfach, dass es besser wird, dass ich am Ende noch mal hier mein Abi machen kann, oder überhaupt auf ein Gymnasium. [...]“

(Daniel 69G6m, 59)

Die Absteigerinnen und Absteiger verbinden mit dem Schulformwechsel einen potentiellen Verlust von Zukunftschancen, die sich für sie in Form eines guten Schulabschlusses vergegenwärtigen. Die Bedeutsamkeit eines möglichst hohen Bildungsabschlusses für die weitere Lebensgestaltung wird von den Schülerinnen und Schülern der siebten Jahrgangsstufe bereits sehr deutlich wahrgenommen. Insofern betrachten sie ihr Scheitern nicht als temporären Einschnitt in ihre Schullaufbahn.

Die Aussicht, die Durchlässigkeit des Schulsystems für sich positiv zu nutzen, indem entweder ein Realschulabschluss auf der Hauptschule oder der Wiederaufstieg von der Realschule zum Gymnasium angestrebt wird, nimmt dem Abstieg ein wenig die Härte.

Wenn auch das Schulsystem die Anschlussfähigkeit der verschiedenen Bildungsgänge garantiert und formal eine vertikale Durchlässigkeit ermöglicht (vgl. Kapitel 2), so wird dieser von den oben genannten Schülerinnen und Schülern geplante Weg insgesamt doch nur von wenigen wahrgenommen. Von den Absolventen der Realschulen, die eine Zulassung zur gymnasialen Oberstufe erhalten, wechselten in NRW in der Vergangenheit lediglich etwa ein Drittel tatsächlich in die Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule (vgl. Mauthe/Rösner 1998). Es bleibt abzuwarten, wie diese Entwicklung verläuft, nachdem in den meisten Bundesländern die Zeit zum Abitur auf 8 Jahre reduziert wurde. In Nordrhein-Westfalen wurde im Zuge dessen die Sekundarstufe I des Gymnasiums auf 5 Jahre verkürzt, das heißt, die Schülerinnen und Schüler gehen nach der 9. Klasse in die gymnasiale Oberstufe über. Für Realschülerinnen und Hauptschüler bedeutet das, dass sie das zehnte Schuljahr wiederholen müssen, sollten sie mit einem Qualifizierungsvermerk in die Oberstufe eintreten wollen.

8.2 „Ich könnte jetzt auch zur höheren Schule“ – vor dem Aufstieg

In diesem Kapitel wird nun die subjektive Sicht von potentiellen Aufsteigerinnen und Aufsteigern *vor* einem Schulformwechsel analog zur Vorgehensweise im vorangegangenen Kapitel dargestellt.

Schülerinnen und Schüler, denen ein Aufstieg in eine andere Schulform in Aussicht gestellt wird, befinden sich entweder in der Hauptschule oder in der Realschule. Von den Interviews, die mit 23 leistungsstarken Schülerinnen und Schülern geführt wurden, setzten sich jedoch nur sieben aus dieser Gruppe tatsächlich mit einem Aufstieg auseinander.⁵⁰ Die anderen zogen einen solchen Schritt in keiner Weise in Erwägung und werden nicht berücksichtigt.

Es stellt sich die Frage nach den Gründen für diesen Sachverhalt, auch wenn anhand der geringen Größe der Untersuchungsgruppe keine allgemeingültigen Aussagen gemacht werden können. In den Schülergesprächen wird jedoch deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer nur selten Schülerinnen und Schüler für einen Aufstieg empfehlen. Vielmehr sind es die Eltern aber auch andere ‚Außenstehende‘⁵¹, die einen solchen Schritt aktiv in die Wege leiten. Manche Schülerinnen und Schüler berichten auch, dass Lehrerinnen und Lehrer explizit von einem solchen Schritt abraten. Es scheint also, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht selbstverständlich unter dem Aspekt ‚Schulformwechsel‘ in den Fokus der Lehrerinnen und Lehrer rücken. Schülerinnen und Schüler mit schwachen Leistungen werden für das gesamte Unterrichtsgeschehen oftmals als Hemmnis empfunden. Dies gilt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in der Regel nicht, also wird ein Handlungsbedarf auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer nicht als selbstverständlich gesehen. Man kann demnach vermuten, dass die Selektionspraxis in den Schulen vor allem defizitorientiert ist. Es bleibt allerdings abzuwarten, ob die neue Gesetzgebung des Landes NRW diese Selektionspraxis verändert. Denn, wie oben bereits erläutert, ab dem Schuljahr 2006/07 sind die Lehrkräfte angehalten, halb-

⁵⁰ Zur Auswahl der Schülerinnen und Schüler vgl. Kapitel 7.2.2. Es wurden neben den in der Beschreibung der Stichprobe (SP6-7 bzw. SP6 genannten Interviews mit Aufsteigerinnen und Aufsteigern zusätzlich 16 weitere Interviews mit leistungsstarken Schülerinnen und Schülern aus Haupt- und Realschulen geführt. Im Gespräch mit diesen stellte sich dann jedoch heraus, dass sie keinen Aufstieg erwägen. Diese 16 Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich daher von den Absteigerinnen und Absteigern, die letztendlich zwar nicht absteigen, sich im Vorfeld aber sehr wohl intensiv mit dem Schulformwechsel auseinander gesetzt haben.

⁵¹ In einem Fall ist es beispielsweise die Lehrerin für muttersprachlichen Unterricht, in einem anderen ein Schulpsychologe.

jährlich den Wechsel in eine höhere Schulform zu überprüfen, was „stets bei einem Notendurchschnitt von mindestens 2,0 in den schriftlichen Fächern in Betracht gezogen werden“ sollte (vgl. MSW NRW 2006).

In den begleitenden Gesprächen mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern finden sich Hinweise, dass die Schülerinnen und Schüler vor einem Scheitern in der anspruchsvolleren Schulform bewahrt werden sollen, weshalb von einem Schulformwechsel abgeraten wird. Darüber hinaus betonen sie den Vorteil, der sich durch die Anwesenheit leistungsstarker Schülerinnen und Schüler für die Durchführung des eigenen Unterrichts ergibt.

Weiterhin ist es möglich, dass es schulformspezifische Unterschiede hinsichtlich der Aufstiegs motivation gibt. Man kann vermuten, dass sich unter den Realschülerinnen und Realschülern viele befinden, deren Bildungsaspirationen mit dem angestrebten Mittleren Abschluss bereits erfüllt sind. Bei den Hauptschülern kann man davon ausgehen, dass dies bei den meisten der Schülerinnen und Schüler nicht so ist (vgl. Kanders 2004) und daher die Schwelle für eine solch risikoreiche Entscheidung niedriger liegt.

Aufgrund der geringen Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die ihre Perspektive auf die Situation vor einem Schulformwechsel darstellen, werden vereinzelt Aussagen aus Interviews mit Aufsteigerinnen und Aufsteigern des zweiten Erhebungszeitpunktes mit berücksichtigt. Um eine Verzerrung zu vermeiden, erfolgt dies allerdings nur bei Aspekten, die nicht die aktuelle Situation vor dem Wechsel, sondern beispielsweise Rückblicke auf die Grundschulzeit oder den Prozess der Entscheidung betreffen.⁵²

Schüler/ Schülerin	Geschl.	Schul- form								6. Klasse		
Claudia	w	RS									ggf. Schulformwechsel	zum GY
Yasmin	w	HS										zur RS
Bilge	w	HS										zur RS
Mahbub	m	HS										
Onur	m	HS										zur RS
Besnik	m	HS										zur RS
Koray	m	HS										zur RS
Silvia	w	HS										zur RS

Tabelle 10: Schullaufbahnen der Aufsteigerinnen und Aufsteiger in der Grundschule und Sekundarstufe sowie der tatsächliche weitere Verlauf nach dem 6. Schuljahr (Schuljahre in der Grundschule=hellgrau, Schuljahre in der Sekundarstufe=dunkelgrau, Klassenwiederholungen/Rückstellungen=schwarz lb)

⁵² Im Einzelnen sind dies Passagen aus den Interviews mit den SchülerInnen Hildegard, Djawed, Beyer und Dieter.

Die Schülergruppe der Aufsteiger, deren Interviews im Folgenden analysiert werden, besteht demnach aus sieben Hauptschülerinnen und -schülern, die einen Wechsel zur Realschule in Betracht ziehen, sowie einer Realschülerin, die den Wechsel zum Gymnasium plant.

Die Schullaufbahnen der Aufsteigerinnen und Aufsteiger (vgl. Tabelle 10) sind geradliniger als die der Absteigerinnen und Absteiger (vgl. Tabelle 8), allerdings sind Klassenwiederholungen im Grundschulbereich auch hier zu finden. Die Schulzeit in der Sekundarstufe I verläuft bei dieser Schülergruppe allerdings ohne weitere Hindernisse. Aus den Interviews des zweiten Erhebungszeitpunktes kann man zusätzlich erfahren, dass sogenannte „Quereinsteiger“ in das deutsche Schulsystem, also Schülerinnen und Schüler, die aus dem Ausland zuziehen, durch Rückstufungen und die Teilnahme am Unterricht in einer Aufbauklasse erheblich an Zeit in ihrer Schullaufbahn verlieren können.

Im Weiteren werden nun die Ergebnisse der fallübergreifenden Interviewanalysen zu den Aspekten *psychische Belastungen*, *Schulleistung*, *psychosoziale Situation* sowie *die Erwartungen zum Schulformwechsel* dargestellt.

8.2.1 Psychische und emotionale Belastungen/Entlastungen

Im Gegensatz zu den Absteigerinnen und Absteigern haben die Aufsteigerinnen und Aufsteiger eine zweijährige „Erfolgskarriere“ in der Sekundarstufe hinter sich und können die weniger erfolgreiche Grundschulzeit distanziert betrachten. Durch die Freiwilligkeit der Entscheidung zum Schulformwechsel kann man damit rechnen, dass sowohl die aktuelle Situation als auch die bevorstehenden Änderungen von den Schülerinnen und Schülern als wenig belastend wahrgenommen werden.

Zunächst einmal berichten die Schülerinnen und Schüler tatsächlich nicht von belastenden schulischen Situationen in Leistungskonstellationen. Sie haben keine Angst vor Arbeiten oder davor, wegen schwacher Leistungen ausgelacht zu werden. Von Belastungen, die durch die Unterforderung im Unterricht entstehen, z.B. Langeweile, berichten die Schülerinnen und Schüler ebenso wenig.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die *Leistungssituation* zukünftiger Aufsteigerinnen und Aufsteiger sich nicht belastend auf die psychische Befindlichkeit der Kinder auswirkt.

Trotz der Abwesenheit negativer Emotionen wird von dieser Schülergruppe auch nicht von positiven Emotionen berichtet. Es ist keinesfalls so, dass sie von über-

schwänglicher Freude oder Stolz erzählen. Sie pflegen im Interviewgespräch einen eher zurückhaltenden Umgang mit diesem Thema. Eine mögliche Erklärung hierfür kann in der geringen Anerkennung von guten Leistungen liegen. Kulturvergleichende Studien legen die Vermutung nahe, dass die geringe Anerkennung von „Strebern“, also leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, ein Phänomen ist, das in Deutschland stärker zu Tage tritt als beispielsweise im anglo-amerikanischen Raum (vgl. Pelkner/Boehnke 2003). Auf diesen Sachverhalt wird an anderer Stelle (Abschnitt 8.2.3.2.3) ausführlich eingegangen.

8.2.2 Schulleistungen

Es ist zu erwarten, dass bei den Aufsteigerinnen und Aufsteigern die Benotungen der Grundschulleistungen sowie der Leistungen in der Sekundarstufe deutlich von denen der Absteigerinnen und Absteiger abweichen. Schließlich haben die Grundschulnoten den Ausschlag gegeben für die Empfehlung der weiterführenden Schulform. Die interviewten Aufsteigerinnen und Aufsteiger befinden sich in Haupt- und Realschulen. In der dieser Gruppe befinden sich daher viele, die zu den schlechtesten Schülerinnen und Schülern der Grundschule gehörten und daher eine Empfehlung für die Hauptschule erhielten. Die interviewten Absteigerinnen und Absteiger dagegen befinden sich in Realschulen und Gymnasien. Diese Gruppe wird daher zum Teil von Schülerinnen und Schülern gebildet, die zu den besten in der Grundschule gehörten.

8.2.2.1 Grundschulleistungen

Die Leistungen in der Grundschule werden von den interviewten Schülerinnen und Schülern zum Teil als „nicht so gut“ dargestellt. Dementsprechend haben auch einige Schülerinnen und Schüler eine Klasse in der Grundschule wiederholt.

„Dann bis zur Dritten und Vierten bin ich sitzengeblieben.
[...]“

(Mahbub 40H6m, 18)

Einige Schülerinnen und Schüler differenzieren ihre Grundschulnoten, indem sie die Leistungen in Mathematik als nicht so gut bezeichnen und dadurch darauf aufmerksam machen, dass zwischen den Leistungen in den einzelnen Fächern, aber vor allem in Sprache und Mathematik, zum Teil erhebliche Unterschiede liegen können.

„Also in der Grundschule hatte ich zum Beispiel in Mathe nicht so gute [Noten], aber jetzt habe ich bessere.“

(Claudia 25R6w , 25)

„Also meine Noten ehm, ja, nicht so gut, das war ne Vier in Mathe, ne Eins im Lesen hatte ich immer, seitdem es Noten gab [...] Hm, ja im Sachunterricht eine Drei [...]“

(Silvia 55H6w, 25)

Bei anderen Schülerinnen und Schülern sind die Leistungen als durchweg schwach zu bezeichnen.

„[...] ich hatte keine Drei, nur Vier, Fünf und Sechs.“

(Yasemin 37H6w, 35)

Die schwachen Grundschulleistungen werden auch durch private Probleme erklärt und daher zeitlich eingegrenzt. Dass der Übergang in die weiterführende Schule gerade in eine solch problematische Zeit fällt, ist dann „Pech“.

„Also in der Ersten Klasse da war ich ganz gut, so mit den Noten und alles, aber auch in der zweiten, eigentlich ging alles gut in der Grundschule und so, aber in der vierten Klasse, weil ich ja jetzt auch Haupt bin, das war so wegen Elternproblemen, Scheidung und so. [...]“

(Yasemin 37H6w, 35)

Es fällt auf, dass mit der Grundschulempfehlung einigen Hauptschülern und -schülerinnen ein erfolgreicher Besuch der Realschule prognostiziert wurde. Dass die Wahl dennoch auf die Hauptschule fiel, hat zum einen persönliche Gründe, zum andern ist dies der Strukturierung des Schulsystems geschuldet.

Die persönlichen Gründe wurden beispielsweise mit der Kontrolle der Medikation bei einer chronischen Krankheit, die nur an einer bestimmten Schule gewährleistet ist, angegeben. Da diese Schule eine Hauptschule ist, wird hier diese Schule anstelle einer Realschule, wie es die Grundschulempfehlung vorsieht, ausgewählt.

Andere Schülerinnen und Schüler berichten von einer erfolglosen Bewerbung an einer Gesamtschule, so dass schließlich „nur“ eine Aufnahme an einer Hauptschule erfolgt.

„[...] ich sollte auf Gesamt- oder Real gehen. Aber die konnten mich nicht aufnehmen, weil alles so voll war.“

(Bilge 39H6w, 43)

„[...] Da bin ich erst zur Haupt eh Gesamt gegangen [...]. Ja, die fanden mein Zeugnis ein bisschen schlecht und da bin ich hierhin gekommen.“

(Mahbub 40H6m, 54)

Die von Mahbub genannte Situation entsteht durch das Verfahren der Schulwahl nach der Grundschule. Zum dem Zeitpunkt, als die Schulwahl für die Untersuchungsgruppe stattfand (im Schuljahr 2002/03 bzw. 2001/02) galt in Nordrhein-Westfalen noch unein-

geschränkt das Elternrecht für die Wahl der Schulform (vgl. VVzAO-S I und Kapitel 4.1.1). Damit hatten die Eltern einen Anspruch auf einen Platz in der gewählten Schulform, nicht jedoch für eine bestimmte Schule (vgl. VVzAO-S I, und Kapitel 4.1.2). Die Gesamtschulen in NRW hatten und haben jedoch nur eine begrenzte Aufnahmekapazität. Dem Wunsch nach Aufnahme in einer Gesamtschule kann seit Jahren für etliche Schülerinnen und Schüler nicht nachgekommen werden. Insgesamt wurden in den Jahren 1999 bis 2007 in NRW zwischen 4% und 9% der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs von einer Gesamtschule abgelehnt. Das heißt genauer, dass zwischen 25% und 36% aller an einer Gesamtschule angemeldeten Schülerinnen und Schüler in diesem Zeitraum abgewiesen wurden. Im Untersuchungsgebiet wurden in den betreffenden Schuljahren 26% (2001/02) bzw. 19% (2002/03) der Anmeldungen abgelehnt (vgl. http://www.ggg-nrw.de/BildStat/AnmGE.1999-2007.NRW_Kreise.pdf). Eine Ablehnung aufgrund eines schlechten Zeugnisses, wie sie von Mahbub berichtet wird, begründet sich in der Vorschrift, dass Gesamtschulen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufnehmen müssen (vgl. VVzAO-SI, 19.1.1, s. Kasten).

Übergang in die Gesamtschule: Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I⁵³

zu § 4 Aufnahme 4.1.3 Ist zu erwarten, dass das Platzangebot einer Gesamtschule nicht ausreichen wird, um alle angemeldeten Schülerinnen und Schüler in die Eingangsklassen aufnehmen zu können, kann die obere Schulaufsichtsbehörde ein vorgezogenes Anmeldeverfahren vorsehen; dies gilt insbesondere dann, wenn für Folgeanmeldungen im Bereich der Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien jeweils mehr als eine Schule in Betracht kommt. Die Entscheidung über den Aufnahmeantrag ist innerhalb einer Woche zu treffen. Es ist zu gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler, deren Aufnahme abgelehnt worden ist, sich noch innerhalb der allgemeinen Anmeldefrist für die anderen Schulformen anmelden können.

zu § 19 Besondere Bestimmungen für die Gesamtschule 19.1.1 Bei der Zusammensetzung der fünften Klassen ist darauf zu achten, dass in jede Klasse Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen aufgenommen werden. Den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wird beim Unterricht im Klassenverband – hier unter besonderer Beachtung der Klassen 5 und 6 – durch binnendifferenzierende Maßnahmen entsprochen.

Die Abweisung eines Schülers aufgrund eines schlechten Zeugnisses kann also dann erfolgen, wenn die Anzahl der Schüler in der entsprechenden Leistungsgruppe das Limit übersteigt. Geht man davon aus, dass sich das Aufnahmeverfahren im Untersuchungsgebiet nach der Verwaltungsvorschrift (s. Kasten 4.1.3) gerichtet hat, so ist allerdings die Erklärung von Bilge missverständlich, denn danach hätte sie nach einer Ablehnung von der ausgewählten Gesamtschule mit einer Realschulempfehlung noch in einer Real-

⁵³ Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I (VVzAO-S I) RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 22. 4. 1999 (ABl. NRW. 1 S. 97)

schule aufgenommen werden müssen. Eine mögliche Erklärung liegt in der Absage einer *bestimmten* Realschule, die von der Familie ausgewählt wurde. Die angebotene Alternativschule wurde dann möglicherweise durch die Familie abgelehnt. Beispielsweise kann die Erreichbarkeit dieser Schule ein Grund für eine solche Entscheidung sein.

8.2.2.2 Leistungen in der Sekundarstufe

Die Leistungen in der Sekundarstufe zeigen bei allen Interviewten dieser Schülergruppe deutliche Steigerungen der Noten im Verlauf der Sekundarschulzeit, sie gehören in ihrer Klasse zu den besten Schülerinnen und Schülern.

„Weil ich hab in der fünften Klasse z.B. in Englisch nur Einsen geschrieben und jetzt auch und Zweien in den meisten Fächern, also, ich könnte auch auf die, auf ne andere Schule wechseln, auf ein Gymnasium.“

(Claudia 25R6w, 35)

„Ich schreibe fast jede Arbeit Eins oder Zwei.“

(Koray 85H6m, 19)

Die Schülerinnen und Schüler betonen besonders die Leistungssteigerung in der 5. und 6. Klasse. Diese Feststellung ziehen sie aus dem Vergleich der Grundschulnoten mit den Noten in der Sekundarstufe I.

„Dann bin ich hierhin gekommen, jetzt schreibe ich auch immer nur gute Noten.“

(Mahbub 40H6m, 18)

„Aber in der Grundschule habe ich auch nicht so viel gelernt. Jetzt in der Hauptschule lerne ich mehr. Darum gehe ich auch jetzt auf die Realschule.“

(Onur, 84H6m 21)

Diese Leistungssteigerung wird von den Schülerinnen und Schülern als kontinuierlich für die Klassen Fünf und Sechs berichtet und ist selbstredend die Begründung für einen Schulformwechsel. Während einige Schülerinnen und Schüler von durchweg guten Noten in allen Fächern berichten, bestehen bei anderen Schülerinnen und Schülern größere Unterschiede in der Benotung einzelner Fächer. So berichtet Koray von seinen Deutschleistungen, die immerhin mit der Note drei bewertet werden, allerdings von seinen sonst guten und sehr guten Noten abweichen. Als Erklärung führt er seinen Migrationshintergrund an und nennt quasi zum Ausgleich seine guten Leistungen in seiner Muttersprache Türkisch.

„In Deutsch habe ich mich verschlechtert. Da habe ich eine Drei geschrieben. Also habe ich eine Drei auf dem Zeugnis gekriegt. Aber in Deutsch finde ich das nicht so schlimm, weil das ja auch nicht meine Muttersprache ist. Also, in Türkisch zum Beispiel habe ich eine Zwei und in Religion habe ich auch

eine Zwei. Also, Deutsch finde ich nicht so schlimm, weil ich schon eine Drei habe. Wenn ich ein vier hätte, dann hätte ich mich geärgert aber eine Drei ist nicht schlimm. Drei finde ich auch schon gut."

(Koray, 85H6m, 133)

Die Ausführungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Noten in der Erprobungsstufe lassen keinen Hinweis erkennen, dass sie aufgrund dieser guten Leistungen hinsichtlich eines Schulformwechsels in ähnlicher Weise systematisch beraten wurden, wie es von den Absteigerinnen und Absteigern im Zusammenhang mit schlechten Noten benannt wurde.

8.2.2.3 Arbeitsverhalten

Die befragten Schülerinnen und Schüler äußern sich ähnlich wie die Absteiger heterogen über ihr Arbeitsverhalten. Dies gilt vor allem für die häusliche Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Einige Schülerinnen und Schüler sind sehr fleißig und bereiten sich auf Leistungsüberprüfungen oder generell auf den Unterricht regelmäßig vor.

„Ja, ich geh dann zu meiner Mutter hin und dann sage ich ihr, dass wir eine Arbeit schreiben und dann lernt sie auch mit mir.“

(Claudia 25R6w, 53)

„Ich übe jeden Tag zu Hause [...]. Ich gehe nach Hause. Ich mache erstmal Hausaufgaben. Meistens bin ich in der Schule mit Hausaufgaben fertig. Da habe ich zu Hause mehr Zeit, die ich üben kann. Wenn wir Arbeiten schreiben, dann übe ich erstmal [...]"

(Koray 85H6m, 57)

Andere differenzieren und arbeiten z.B. in den Fächern, die ihnen nicht so leicht fallen, oder nur dann, wenn sie den Stoff noch nicht ganz verstanden haben.

„Ich lerne eigentlich nicht immer zu Hause, nur wenn ich weiß, in diesem Fach habe ich ein paar Probleme, da lern ich dann, wenn ich das aber kann ohne da irgendwie zu stocken oder so, dann lerne ich nicht.“

(Silvia 41H6w, 41)

„Wenn wir Englischarbeit schreiben, geh ich noch mal die Vokabeln durch [...].“

(Mahbub 40H6m, 63)

Sie geben dabei einen Zeitumfang von einer halben bis mehr als drei Stunden an. Damit schildern die Schülerinnen und Schüler einen Arbeitsaufwand, der auch von einigen Absteigerinnen und Absteigern angegeben wird.

Zum Teil erhalten die Schülerinnen und Schüler Unterstützung von ihrer Familie oder aber sie organisieren ihre häusliche Arbeit selbst. Zusätzlich wird die Unterstützung durch Jugendhilfeorganisationen erwähnt.

„Ja, bei uns ... da bei der Wohnung, da gibt es so einen Kindergarten, so einen Kinder-Jugend-Club. Und da helfen die, wenn man zum Beispiel Schwierigkeiten mit den Hausaufgaben hat und so. [...]“

(Koray 85H6m,119)

Insgesamt sieht diese Schülergruppe im Gegensatz zu den vom Abstieg bedrohten Schülerinnen und Schülern jedoch ihr eigenes Arbeitsverhalten positiv. Keiner der Schülerinnen und Schüler erwähnt, dass er sich als „faul“ einschätzt oder mehr für die Schule tun müsste.

8.2.3 Psychosoziale Situation

Die schulische Situation stellt sich für diese Schülergruppe im Vergleich zur Gruppe der Absteiger insofern anders dar, als sie den Schulformwechsel durch den eigenen Erfolg eingeleitet haben. Zudem wird der Schulformwechsel nicht erzwungen, sondern hängt von der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler bzw. ihrer Eltern ab. Dennoch stehen sie vor der gleichen Situation, weil sie voraussichtlich in eine andere Schule wechseln, sich von Vertrautem verabschieden und auf das Fremde einlassen müssen. In diesem Abschnitt wird analysiert, in welcher Form diese Ereignisse sich auf die psychische Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken.

8.2.3.1 Leistungsattribution

Bei den Schülerinnen und Schülern, denen ein Aufstieg bevorsteht, handelt es sich um eine relativ erfolgreiche Gruppe. Der Erfolg bemisst sich dabei nicht an objektiven Leistungsüberprüfungen, sondern an den Noten, die die Kinder in der Schule erhalten. Dabei darf man natürlich nicht übersehen, dass die erbrachte Leistung in Bezug auf den Referenzkontext „Klasse“ erbracht wird. Wollte man objektiv vergleichen, so wäre fraglich, ob die Leistungen der Schüler, die aus der Hauptschule aufsteigen wollen, tatsächlich so bedeutend über denen von Schülerinnen und Schülern liegen, die aus der Realschule absteigen. Maßgeblich für die Leistungsattribution ist jedoch der Referenzkontext. Auch für diese Schülergruppe wird wiederum das Vier-Felder-Schema von Weinert zur Kategorisierung der geäußerten Leistungsattributionen zu Grunde gelegt (vgl. 8.1.3.1). Äußerungen zu einer external-variablen Attribution (Zufall) kamen nicht vor.

8.2.3.1.1 *Internal-variable Attribution*

Wie bereits bei der Schülergruppe, die vor dem Abstieg steht, liegt auch bei dieser Schülergruppe die Überzeugung vor, dass Anstrengung die schulischen Leistungen maßgeblich beeinflusst. Bereits im vorhergehenden Kapitel wurde deutlich, dass aus dieser Einstellung eine motivierte Arbeitshaltung resultiert. Die Schülerinnen und Schüler machen regelmäßig Hausaufgaben und bereiten den Schulstoff vor. Dies wird wiederum durch die Vergleiche, die die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Grundschulzeit herstellen, deutlich.

„Jetzt in der Hauptschule lerne ich mehr. Darum gehe ich jetzt auch auf die Realschule.“

Ich habe [in der Grundschule, A.L.] nicht so viel geübt. Ich habe manchmal Hausaufgaben nicht gemacht. Aber jetzt mache ich die immer. [...]“

(Onur, 84H6m, 21 u. 73)

Sie machen die Erfahrung, dass sie über die eigene Anstrengung zu besseren Leistungen kommen. Für die Schülerinnen und Schüler spielt das schulische Anspruchsniveau, das durch die Schulform gesetzt wird, als Referenzrahmen keine Rolle. Das heißt, sie betrachten ihre Leistungen nicht relativ zu ihrer Stellung als Hauptschüler innerhalb des Schulsystems, sondern beziehen lediglich die Klasse in ihren Vergleich ein.

Entsprechend der Überzeugung, dass Anstrengung zum schulischen Erfolg führt, gehen einige Schülerinnen und Schüler auch analog vom Gegenteil aus, also wenn ihre Anstrengungen weniger intensiv sind, dann ist auch mit weniger guten Noten zu rechnen.

I: Glaubst du, wenn du nicht lernen würdest, dass deine Noten genauso gut wären?

„Nein!“

(Yasemin 37H6m, 85-86)

„Nee, so Drei minus bestimmt, so Vier. Aber Lernen ist wichtig!“

(Mahbub 40H6m, 65)

„In Mathe schon. Aber in Englisch nicht.“

(Bilge, 39H6w)

Andere differenzieren wiederum nach Fächern und haben daher fachbezogene Attributionen, wobei sie je nach Fach von dem eigenen Können überzeugt sind (internal-stabile Attribution) oder den Erfolg auf die eigenen Bemühungen zurückführen.

8.2.3.1.2 External-stabile Attribution

External-stabile Attributionen werden, wie bereits bei der Gruppe der Absteigerinnen und Absteiger gezeigt, vornehmlich zur Erklärung von schwachen Leistungen herangezogen. So findet sich in der Gruppe der Aufsteiger eine solche Attribution ausschließlich, wenn Schülerinnen und Schüler die schwachen Grundsulleistungen erklären. Hier werden häusliche Probleme sowie die Ablehnung einzelner Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerin herangezogen.

„Das kam so wegen Elternproblemen, ich habe zum Beispiel ein Jahr lang meine Mutter nicht gesehen wegen Scheidungssachen und alles. Deswegen habe ich auch, dann bin ich auch nicht in die Schule gegangen, bin immer zu Hause geblieben. Ja, eigentlich wegen solchen Sachen, wegen Familienproblemen und alles.“

(Yasemin 37H6w, 31)

„Dann bis zur Dritten und Vierten, bin ich sitzen geblieben. Weil da war so eine dumme Lehrerin. Die, also die, ich habe mich immer gemeldet, wenn da Aufgaben waren und dann hat die mich nie drangenommen und so. Die war auch dumm. Ja, wegen der bin ich sitzen geblieben. [...] Also dann bei der Vierten, wo ich sitzen geblieben bin, hatte ich dann eine gute Lehrerin, also habe ich auch gute Noten geschrieben.“

(Mahbub 40H6m,

Werden Lehrer und Lehrerinnen für die schlechten Leistungen verantwortlich gemacht, so wird das – ebenso wie bei den Absteigern und Absteigerinnen – nicht mit der fachlich-pädagogischen Kompetenz begründet, sondern mit gestörten Interaktionen und Benachteiligungen aufgrund bestimmter Eigenschaften wie dem Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern.

8.2.3.1.3 Internal-stabile Attribution

Im Gegensatz zu den Absteigerinnen und Absteigern gibt es von den Aufsteigerinnen und Aufsteigern vielfältige Äußerungen, die auf eine internal-stabile Attribution hinweisen. Es werden Beispiele erwähnt, die davon zeugen, dass Leistungsüberprüfungen auch ohne Vorbereitung mit großem Erfolg bestanden werden.

„Also einmal da habe ich fast gar nicht gelernt, weil da habe ich, weil ich da krank war, was von den anderen geschrieben, was die gemacht haben und dann habe ich dadurch, nur mit dem durch aufschreiben Gelerntem, habe ich dann trotzdem eine Eins geschrieben.“

(Claudia 25R6w, 55)

Die Unterscheidung der Leistungsbegründung nach Fächern wurde bereits bei der Darstellung der internal-variablen Attributionen erwähnt.

„Mathe lerne ich nie, weil, ich bin zum Beispiel in Mathe sehr gut hier.“

(Koray 85H6m, 131)

Ein Schüler berichtet von einem erst am Ende der Grundschulzeit diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom. Damit begründet er seine schwachen Grundschulleistungen, die zu einer Empfehlung für die Hauptschule geführt haben.

„[...] man hat bei mir so Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom festgestellt, aber da war das schon in der Grundschule zu spät, und darum bin ich erst mal auf die Hauptschule gekommen.“

(Dieter 91H6m, 15)

Seine Argumentation lässt sich so deuten, dass durch das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS) vorhandene Leistungspotentiale nicht abgerufen werden können. ADS wirkt sich auf viele Prozesse schulischen Lernens negativ aus und geht daher häufig einher mit Leistungsschwächen. Insofern ist die von Dieter gezogene Schlussfolgerung und seine Erfahrung folgerichtig, denn wenn die aufmerksamkeitsstörenden Symptome gelindert werden, kann ein Kind seine Aufmerksamkeit auf die im Unterricht geforderte Thematik lenken und so bessere Lernerfolge erzielen.

8.2.3.1.4 Zusammenfassung

Trotz der guten Leistungen werden von den Schülerinnen und Schülern häufiger und differenzierter Leistungsbegründungen genannt, die sich auf die eigenen Defizite, die sie beispielsweise in einigen Fächern der Sekundarstufe oder in der Grundschule haben, beziehen. Am Beispiel dieser Gruppe wird besonders deutlich, dass die Leistungskultur in deutschen Schulen sich vornehmlich am Mangel orientiert. Die Stärken, die die Schülerinnen und Schüler haben, werden weniger beachtet, und sie sind sich durch die mangelnde Rückmeldung, die über eine Leistungsbewertung hinausgeht, ihrer meist nicht bewusst. Leistungsschwächen dagegen werden beachtet, es werden Begründungen gesucht, Gespräche geführt etc. Ein wenig ausgebildetes Bewusstsein der eigenen Stärken ist ein erster Hinweis auf die Gründe, die die Zurückhaltung beim Aufstieg erklären können.

8.2.3.2 Soziale Netzwerke

8.2.3.2.1 Eltern

Da ein Schulformwechsel nur auf Antrag der Eltern stattfinden kann (vgl. AO-S I, § 5, s. auch Kasten in Abschnitt 8.2.3.2.2), ist davon auszugehen, dass die Eltern der interviewten Schülerinnen und Schüler diesen Schritt befürworten. Teilweise wird von El-

terngesprächen berichtet, in denen Lehrer und Eltern gemeinsam die zukünftige Schullaufbahn der Kinder planen.

„[...]also, ich könnte auch auf die, auf `ne andere Schule wechseln, auf ein Gymnasium.
I: Haben das die Lehrer mal mit dir besprochen?
Ja, meine Klassenlehrerin hat mal mit meiner Mutter beim Elternsprechtag gesprochen. [...]“
(Claudia 25R6w, 37)

In den Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern wird jedoch deutlich, dass die Eltern unterschiedliche Haltungen annehmen können, die sich vor allem in den Bildungsaspirationen zeigen. Einerseits gibt es Eltern, die hohe Erwartungen in ihre Kinder setzen und diese bei dem Wechsel in eine andere Schulform unterstützen. Es kommt auch vor, dass Eltern und Kinder unterschiedliche Wünsche haben und der Schulformwechsel auch gegen den Willen der Kinder durchgesetzt wird.

„Ich wechsle die Schule, ich geh auf Real.
I: Ah ja. Was versprichst du dir davon?
Ich möchte nicht. Ich möchte gerne hier bleiben. Meine Mutter, die zwingt mich sozusagen.“
(Bilge 39H6w), 57-59)

Es wird sehr deutlich, dass die Bemühungen der Eltern, die ja mit Blick auf die Zukunft den Kindern zugute kommen sollen, von den Schülerinnen und Schülern weniger positiv bewertet werden. Die Empfindung von „Zwang“, die hier bei der Schülerin zum Ausdruck kommt, verweist deutlich darauf, dass die Schülerin die Bildungsaspirationen der Mutter nicht teilt bzw. das Verbleiben in der vertrauten Umgebung höher bewertet als den schulischen Erfolg.

Andere Eltern haben sich schon beim Grundschulübergang gegen eine höhere Schulform entschieden und werden als nach wie vor zurückhaltend gegenüber einer solchen Entscheidung geschildert.

„Eigentlich wollte ich nicht gehen und meine Mutter sagt, ich soll nicht gehen, aber jetzt will ich. Erst wollte ich zur Gesamtschule. Da hat meine Mutter gesagt: ‚Das ist zu weit.‘ Da hat sie mich zur Hauptschule geschickt. Jetzt muss ich noch weiter weg zur Realschule.“
(Onur 84H6m, 27)

Diese Eltern stellen andere Gründe, wie beispielsweise die Entfernung der Schule und die gesundheitliche Verfassung der Schülerinnen und Schüler über den Bildungsanspruch und treffen nach diesen Kriterien ihre Entscheidung. Erst nach einer Bewäh-

rungszeit in der Hauptschule stimmen sie dem Schritt zum Übergang in die Realschule zu.

8.2.3.2.2 Lehrerinnen und Lehrer

Im Abschnitt „Absteiger“ (vgl. 8.1.3.2.2) wurde bereits deutlich, dass Schülerinnen und Schüler wenig Unterstützung seitens der Lehrerinnen und Lehrern beim Ausgleich der Leistungsschwächen wahrnehmen. Schülerinnen und Schüler, die aufsteigen wollen, sind in der Regel auf eine positive Beurteilung der abgebenden Schule angewiesen (s. Kasten). Aus diesem Grund thematisieren die Äußerungen, die sich auf die Interaktionen mit den Lehrern beziehen, auch häufig diesen Entscheidungsprozess. Konflikte werden dagegen von dieser Schülergruppe kaum erwähnt.

Es zeigt sich, dass die Aufsteiger sehr unterschiedliche Erfahrungen machen. Während einige Schülerinnen und Schüler die Unterstützung durch die Lehrerinnen erfahren und von ihnen explizit zum Schulformwechsel aufgefordert werden, machen andere gegenteilige Erfahrungen.

§ 5 Wechsel der Schulform (AO-S I)

(1) Ein Wechsel der Schulform auf Antrag der Erziehungsberechtigten ist bis zum Beginn der Klasse 9 möglich. Die Klassenkonferenz in der Zusammensetzung der Versetzungskonferenz der abgebenden Schule trifft die Entscheidung über die Eignung für einen Wechsel in die gewünschte Schulform und in welcher Klasse die Schullaufbahn fortgesetzt werden kann. Der Wechsel kann in der Regel nur zum Beginn eines Schuljahres erfolgen.

Die Unterstützung von Lehrern der abgebenden Schule kann von den Schülerinnen und Schülern als Entscheidungshilfe angenommen werden, da sie die positive Beurteilung als ‚Expertengutachten‘ betrachten.

„Ich wollte eigentlich schon immer aufs Gymnasium gehen. Aber ich habe mir das nicht so zugetraut, aber als die Lehrer dann auch noch gesagt haben, habe ich mir gedacht, ich versuche es mal.“

(Hildegard 95G7w, 42)

Die Schülerin Hildegard berichtet darüber hinaus, dass bereits die Grundschulempfehlung für die Realschule weniger an ihren Leistungen, sondern an ihrer psychischen Verfassung orientiert war, da Misserfolgserfahrungen zu ungewöhnlich heftigen emotionalen Krisen führten.

„[...]die Lehrerin hat gesagt, weil sie mich ja vier Jahre kannte, Realschule, weil ich halt sehr schlecht mit... ja so Misserfolgen klar komme. Und ehm ... dann haben wir gesagt, die werden das schon wissen und dann gehen wir mal lieber zur Realschule oder du (lacht).“

I: Mhm. Was meint deine Lehrerin damit, dass du nicht gut mit Misserfolgen umgehen kannst?

Also ich bin dann so fertig über eine schlechte Note und habe dann auch gar keine Lust mehr. Ich sehe dann nur Schwarz für die Zukunft und das ist immer noch so (lacht).

I: Mhm. Was machst du dann?

Erst einmal heulen (lacht) und dann was tun.

I: Mhm. Kommt das denn öfter vor?

Eigentlich nicht, also jetzt auf der Schule mehr als vorher, aber nur in Mathe meistens. Sonst geht es eigentlich."

(Hildegard 95G7w)

Diese pädagogisch begründete Empfehlung der Grundschullehrerin für die weiterführende Schule macht darauf aufmerksam, dass die Forschung bisher Argumentationslinien der Lehrerinnen und Lehrer selbst, also beispielsweise welche Kriterien in welcher Gewichtung für die Empfehlung herangezogen werden, wenig berücksichtigt. In den neueren Leistungsstudien wie LAU und IGLU, die vor allem Leistungsaspekte bei der Überprüfung der Grundschulempfehlung in den Mittelpunkt stellen, werden *Gründe*, die zu einer von der Schulleistung abweichenden Empfehlung führen, nicht thematisiert (vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Bos et al. 2004b). Die der Übergangsempfehlung zugrunde liegenden Gesetze beziehen jedoch neben der Leistung weitere Eigenschaften, die beachtet werden sollten, mit ein. So werden in den für alle Bundesländer verbindlichen Rahmenbedingungen für den Grundschulübergang der KMK „Eignung, Neigung und Wille des Kindes zu geistiger Arbeit insgesamt“ (KMK 2003, S. 5) als weitere Kriterien für die Entscheidung genannt. Bei der Berücksichtigung dieser Vorgaben entsteht ein großer Entscheidungsspielraum für die Grundschullehrerinnen und -lehrer. „Untersuchungen, die analysieren, welche Kriterien der Lehrkräfte bei der Übergangsempfehlung explizit heranziehen – z.B. im Sinne von subjektiven Theorien –, sind nicht bekannt“ (Ophuysen 2006, S. 55).

Aus der Sicht der Schülerin stellt sich die Grundschulempfehlung so dar, dass sie trotz guter Leistungen aus pädagogischen Gründen für die Realschule empfohlen wurde. Damit wurde der oben beschriebene Ermessensspielraum von der Grundschullehrerin in Anspruch genommen. Für die Schülerin scheint diese Schonung, die ihr Misserfolge ersparen soll, zwiespältig, da sie zwar die von der Lehrerin genannte Beurteilung ihrer Persönlichkeit annimmt und bestätigt, ihr aber damit das angestrebte Bildungsziel verwehrt bleibt. Die Schülerin und die von ihr zitierten Eltern vermitteln die Einstellung, dass das Expertenurteil (der Lehrer) geschätzt wird und ihm ein höherer Rang zugewiesen wird als den eigenen Bildungsaspirationen. Erst die Revision dieses Expertenurteils durch die Lehrkräfte der weiterführenden Schule führt zu einer Korrektur des Bildungsweges.

Andere Schülerinnen und Schüler sind weniger am Lehrerurteil orientiert und setzen sich teilweise sogar darüber hinweg. Einige berichten davon, dass Lehrer ihnen von einem Aufstieg abraten und auch die entsprechende Empfehlung verwehren mit Verweis auf nicht ausreichende Leistungen. Es ist dann viel Engagement seitens der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern erforderlich, den Aufstieg dennoch zu schaffen.

„Also ehm, ich hatte in Englisch eine vier [in der Realschule, AL], ach ich meine in Deutsch eine vier, also ich bin erst einmal zu einem andern Gymnasium gegangen, aber die haben mich nicht angenommen, weil ich eine vier hatte und eh ... ja also nicht deswegen, aber die brauchten von meiner alten Schule eine Gymnasiumsempfehlung und ich habe diese nicht gekriegt, weil ich in einem Hauptfach eine vier hatte und ehm ... also, ich musste das verbessern und ich hab', ... dann bin ich hierhin gekommen, die haben mich angenommen, aber ohne eine Empfehlung und dann bin ich dahin gegangen, aber ich konnte nicht in die Schule gehen, das geht ja nicht mit den Lehrern und so. Und in einer Konferenz haben die dann beschlossen, dass ich auf der Schule bleibe. Ehm ... zu der Realschule habe ich dann einen Brief geschrieben, also haben meine Eltern geschrieben, dass sie unbedingt wollten, dass ich auf das Gymnasium wechsle. Ich habe auch gesagt das ich meine Noten verbessern könnte, dass habe ich auch, in Deutsch habe ich jetzt eine drei.“

(Djawed 99R6m, 44)

Andere Schülerinnen und Schüler berichten von guten Leistungen in der sechsten Klasse, werden aber auf die zehnte Klasse vertröstet.

„I: Und wie war es in der alten Schule, die Lehrer, was haben die gesagt?

Die waren so komisch, die wollten nicht, dass ich wechsle. Mein Klassenlehrer meinte immer, dass ich bis zur zehnten bleiben soll, und danach wechseln soll.

I: Mhm. Warum meinte der das?

Ja, bestimmt, weil, wenn alle die Schule wechseln würden, dann würde ja kein Schüler mehr in der Hauptschule sein, deswegen hat der das vielleicht gesagt.“

(Beyar 97H6m 42-45)

Die von Beyar geäußerte Vermutung, dass Entscheidungen zum Schulformwechsel nicht nur die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen sondern auch schulpolitisch und strukturell Gewicht haben, zeigt dabei deutlich, in welchem Spannungsfeld sich aufstiegswillige Schülerinnen und Schüler befinden können. Denn einerseits bietet das Schulsystem formal den Aufstieg an. Im Unterricht sind es jedoch die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler einer Klasse, die – im gelenkten Unterrichtsgespräch – als Stützen der Lehrkräfte fungieren. Dementsprechend schwer wiegt der Verlust für die jeweilige Lerngruppe. Insbesondere in Lerngruppen der Hauptschulen führt das Ausscheiden der leistungsstarken Schülerinnen und Schüler dazu, dass der

Leistungsdurchschnitt der Lerngruppe noch weiter absinkt. In Zeiten von zentralen Abschluss-tests und Schulrankings kann das nicht im Interesse der Einzelschulen sein.

8.2.3.2.3 *Peers*

Die Beziehungen zu den Klassenkameraden werden von den Aufsteigern im Vergleich zu den Absteigern auffallend wenig thematisiert. Sie beziehen sich dann auf das schulische Sozialgefüge allgemein sowie auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler angesichts der Leistungssituation.

Einige Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, dass sich aufgrund ihrer guten Leistungen die Beziehungen zu einigen Klassenkameraden verschlechtern. Sie werden geärgert, als ‚Angeber‘ titulierte und ausgeschlossen.

„... gute Noten zum Beispiel, wenn ich eine Eins schreibe und ein anderer eine Fünf Minus oder so. Dann sagen die: Angeber. Man muss sich doch freuen, wenn man gute Noten schreibt. ... ja, wenn ich mich jetzt freue, wenn ich eine Eins geschrieben habe oder so. Deswegen werden wir immer voll angemacht. Oder letztens beim Sport, da war meine Mannschaft Erster. Da habe ich gesagt: Wir sind Erster. Da sagen die: Guck mal, voll der Angeber. Wenn welche, sagen wir mal, in ihrer Liga Erste werden, dann freuen die sich doch auch. Oder sagen die: Wir sind Erster, wir freuen uns nicht. Deswegen ... Das regt mich am meisten auf.“

(Koray 85H6m, 91)

Die leistungsfeindliche Haltung der Mitschülerinnen und Mitschüler ruft bei Koray Befremden hervor, denn sie korrespondiert nicht mit anderen Beispielen der Leistungsgesellschaft. Der Spielgewinn einer favorisierten Fußballmannschaft – so Korays Argumentation – rufe bei eben diesen Mitschülern Begeisterung, nicht Abwertung hervor. Andererseits spiegeln diese Anfeindungen das ganz normale Geschehen in Schulen wider, in denen leistungsstarke Schülerinnen und Schüler häufig weniger gelitten sind. Während Koray also diese Haltung seiner Klassenkameraden durch einen gesellschaftlich akzeptierten Leistungszusammenhang von sich weist und es schafft, sich davon zu distanzieren, leiden andere Schülerinnen und Schüler mehr unter der Stigmatisierung als „Streber“.

„[...]wenn man gute Noten hat ist man ja ein Streber... [...] die waren dann auch alle so eifersüchtig, als die das auch wussten, dass ich jetzt die Schule wechsle und dann war es richtig schlimm.“

(Hildegard 95R6w, 38)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass sowohl die guten Leistungen als auch die Entscheidung zum Aufstieg sozial sanktioniert werden. Die Aufsteigerinnen und Aufsteiger

werden durch solche Erfahrungen ebenso verletzt wie die absteigenden Schülerinnen und Schüler, die sich aufgrund der *schlechten* Leistungen ausgegrenzt fühlen.

Kulturvergleichende Studien legen die Vermutung nahe, dass die geringe Anerkennung von „Strebern“, also leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, ein Phänomen ist, das in Deutschland stärker zu Tage tritt als im anglo-amerikanischen Raum. Empirisch nachgewiesen werden konnte in diesem Zusammenhang bisher, dass Ängste deutscher Schülerinnen und Schüler vor leistungsbedingter Ausgrenzung mit guten Mathematikleistungen kovariieren. „Je besser die Mathematiknote einer/eines Sekundarstufe-I-Schülerin/-schülers [sic! AL], desto größer ihre/seine Angst, als Streber beschimpft zu werden“ (Pelkner/Boehnke 2003, S. 122). Die Forscher vermuten weitergehend, dass Schülerinnen und Schüler als Folge dessen ihr volles Leistungspotential nicht ausschöpfen, was erste Vorstudien zumindest für Mädchen bestätigen. „Hätten Mädchen nicht verstärkt Angst vor dem Strebervorwurf, hätten sie vermutlich bessere Mathematikleistungen als die Jungen“ (ebd.). Es bleibt allerdings offen, ob sich dieses Ergebnis auf alle Schülerinnen und Schüler übertragen lässt, denn aus der Studie geht nicht hervor, ob es sich um hochleistende Gymnasiasten handelt oder Schüler aller Schulformen einbezogen waren. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Auseinandersetzung mit dem Streber-Vorwurf nicht ein solitäres Problem der Aufsteigerinnen und Aufsteiger ist.

In einem anderen Fall kommt es zu solidarischem Verhalten unter mehreren leistungsstarken Schülerinnen und Schülern, die sich dadurch gegenseitig stärken können und so vom Urteil anderer weniger angreifbar sind.

„[...] Meistens motivieren wir uns gegenseitig, wenn einer hier eine schlechtere Note schreibt, oder so. Wir sind keine Konkurrenten, also, von den Noten her sind wir es nicht. Wir motivieren uns auch. Auch mit meiner Freundin Karin und so.“

(Yasmin 37H6w, 69)

Mit einer solchen Konstellation können Selbstbewusstsein und Leistungsbereitschaft unterstützt werden.

Ausschließlich die Hauptschülerinnen und -schüler berichten schließlich von einer allgemein gewaltbereiten Schülerschaft, deren soziale Anerkennung sie nicht anstreben und von der sie sich auch durch den Wechsel distanzieren möchten.

„Ich wollte die Schule wechseln, weil, keine Ahnung, die Schule war so komisch, da gab es fast jeden Tag Kloppe und so [...].“

(Djawed 97H6m, 37)

Diese Einschätzung des allgemeinen Sozialklimas bei Hauptschülern und -schülerinnen bestätigt die Vorurteile, die von den Absteigerinnen und Absteigern geäußert werden (vgl. 8.1.4.1) und verdeutlicht, wie sich die Situation an Hauptschulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern darstellt. Das Konfliktpotenzial wird als außerordentlich hoch angenommen und betrifft nicht einzelne Schülerinnen und Schüler einer Klasse, sondern „die Schule“ allgemein. Die Notenlage bietet eine legitime Möglichkeit, diese Schule zu verlassen, was dementsprechend auch genutzt wird.

8.2.4 Erwartungen zum Schulformwechsel

Der Aufstieg in eine andere Schulform erfolgt, wie schon mehrfach dargelegt, vor allem aus eigener Motivation, die in der Regel mit der Verbesserung der Bildungschancen erklärt wird. Dementsprechend liegen die Ziele, die mit dem Schulformwechsel verbunden werden, in weiterer Zukunft und operationalisieren sich beispielsweise in besseren Berufsaussichten.

„Also wenn ich jetzt wechseln sollte, hoffe ich, dass ich dann mein Abitur machen kann, dass ich so gut bin, und das Abitur machen kann und wenn ich hier drauf bleibe, hoff ich, dass ich in der Zehn den Abschluss hier bekomme und dass ich dann noch auf eine andere Schule gehe.“

(Hildegard 25R6w)

Einige Schülerinnen und Schüler erklären ihren Antrieb zum Wechsel jedoch auf Basis der aktuellen Schulsituation, da sie Motivationsverlust bei dauerhaft niedrigem Anspruchsniveau fürchten.

„Ich hab ja sonst auch ziemlich gute Noten hier und deswegen ist halt ein Grund, das ich gehe, weil ich sonst aufhöre zu arbeiten und das dann langweilig wird.“

(Silvia 55H6w, 31)

„Ich war an der anderen Schule unterfordert.“

(Dieter 91H6m, 15)

Die Antizipation des Schulformwechsels ist aber ebenso geprägt durch die Auseinandersetzung mit den Sozialbeziehungen zu den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch durch Erwartungen, die sie an die Lehrer der neuen Schule stellen.

8.2.4.1 „Ich kenne da gar keinen“ – Neue Freundschaften

Für einige Schülerinnen und Schüler wird der Übergang in die andere Schulform dadurch erleichtert, dass sie Schulen auswählen können, in denen bereits befreundete oder bekannte Kinder sind. Diese Kontakte rühren vor allem aus der Grundschulzeit, d.h. Kinder der gleichen Grundschulklasse wechselten in die nun ausgesuchte Schule. Sie

sind zumindest bekannt, teilweise auch Freunde, und es wird die Möglichkeit erwartet, hier erste Kontakte beim Eintritt in die neue Klasse zu knüpfen.

„[...] da sind zwei aus meiner alten Klasse hingegangen, mit denen versteh ich ... habe ich noch Kontakt, und dann könnte ich ja da, dann wär das nicht ganz so schlimm.“

(Hildegard 25R6w, 41)

„Ich kenne da welche. Da sind viele Freunde von mir und so. Wenn ich dahin gehe, da bin ich nicht alleine.“

(Koray 85H6m, 43)

Die Schülerinnen und Schüler erwarten eine leichtere Eingewöhnung und gehen davon aus, durch die bekannten Kinder schnell in die Klassengemeinschaft integriert zu werden. Diese Tatsache verschafft ihnen ein Gefühl der Sicherheit, das das Wagnis ‚Schulformwechsel‘ etwas kalkulierbarer macht.

Dementsprechend ruft die Situation, in der keine bekannten Kinder in der neuen Schule sind, Ängste hervor.

„I: Warum möchtest du lieber hier bleiben?

Wegen meiner Freunde. Da kenn ich auch keinen auf der Schule. Gar keinen.“

(Bilge 39H6w, 60-61)

Es wird deutlich, dass die Ablösung von der bekannten Umgebung stark mit der Bewertung der aktuellen Situation einhergehen kann, wie dies bereits bei der Erörterung der Reaktion unter den Peers genannt wurde.

Ebenso wie bei den Absteigerinnen und Absteigern kommt es auch bei den Aufsteigerinnen und Aufsteigern zum Teil zu einer engen Verknüpfung von Leistung und sozialer Anerkennung.

„Eigentlich habe ich etwas Angst, dass ich da nicht mitkomme mit den Kindern, dass ich auch Zoff mit den Mitschülern habe oder so oder dass ich schlechtere Noten schreibe, weil, wenn ich schlechte Noten schreibe, darf keiner mit mir reden, ich werde und deswegen, aber ich habe schon ein bisschen so Angst, ich bin schon ein bisschen ängstlich, dass ich da nicht mitkomme, dass ich schlechte Noten schreibe, aber ich glaube, das geht schon also.“

(Yasmin 37H6w, 74)

Es wird nicht ganz deutlich, warum die Schülerin davon ausgeht, dass „keiner mit ihr reden“ darf, wenn sie schlechte Noten schreibt. Möglicherweise erlebt sie eine solche Situation in ihrer derzeitigen Klasse. Es wird aber an dieser Äußerung deutlich, wie stark ihre Ängste sind, die sie zwar einerseits herunter spielt, indem sie betont, dass sie

ja nur ein „bisschen“ Angst hat, die aber ihre Haltung so beeinflussen, dass sie mehrmals ihre Ängste erwähnt.

Wenn auch vornehmlich Unsicherheiten mit der neuen Situation verknüpft werden, so stehen einige der Anforderung des Einlebens jedoch generell eher positiv gegenüber und so antizipieren sie die Situation weniger mit Angst als mit Neugier. Dies wird noch dadurch verstärkt, dass einige sich von der neuen Schule ein generell besseres Sozialklima erwarten, als sie es – wie oben dargestellt – in der alten Schule, vornehmlich der Hauptschule, erleben.

„Was ich hier auch nicht so gut finde, ist, dass die stärkeren Kinder immer die anderen, also schwächeren, hauen und so. Und die Stärkeren bleiben ja vor den Schwächeren und so. Das gefällt mir auch nicht so an der Schule. An der Realschule ist das, glaube ich, besser. Da ist alles viel, viel schneller. Und auch wenn einer Scheiße baut, wird der direkt rausgeschmissen. Deswegen, hier ist das nicht so. Hier kriegt man eine Verwarnung, Verwarnung, Verwarnung, Verwarnung und dann kommt Klassenkonferenz, Klassenkonferenz. Hier hat einer, glaube ich, schon fast Lehrerkonferenz und wurde immer noch nicht rausgeschmissen ... oder der wurde rausgeschmissen – was weiß ich. ... (unverständlicher Satz). Der hatte schon drei Klassenkonferenzen und eine Lehrerkonferenz, glaube ich. Ich weiß aber nicht ganz genau, ob der von der Schule rausgeworfen wurde oder nicht. Ich denke auch, in der Realschule, da kriegst du eine Klassenkonferenz und wirst direkt rausgeworfen. Da wird nicht gewartet, erst Klassenkonferenz, Klassenkonferenz, Lehrerkonferenz, Lehrerkonferenz ... Das gibt es da gar nicht.“

(Koray, 85H6w, 93)

Begründet wird dies aber nicht mit der Person oder dem Habitus der Schülerinnen und Schüler selbst, wie dies bei den Absteigern der Fall ist, sondern mit dem konsequenten Durchgreifen von Lehrern bei Verstößen gegen die Regeln. Es zeigt sich an diesem Beispiel, wie verankert der Selektionsgedanke in der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler ist. Einige Schulen bzw. genauer die Schulformen Realschule und Gymnasium können disziplinarisch auffälligen Schülerinnen und Schülern durch Schulverweis drohen und diesen auch konsequent durchsetzen, in der Hauptschule ist dies jedoch nicht der Fall. Dieses Missverhältnis wird von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und verstärkt den Abkehrwillen von der Hauptschule.

8.2.4.2 „Und da hoffe ich, dass ich auch so gut bleibe“ – Antizipation des Leistungsniveaus

Der Schritt in eine andere Schulform zieht ein unbekanntes Anforderungsniveau mit sich und dementsprechend sind die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler von Hoffnungen geprägt, den an sie gestellten Leistungserwartungen standzuhalten.

Einige sind eher zuversichtlich, andere, insbesondere wenn der Schulformwechsel von den Eltern initiiert wurde, haben jedoch auch große Bedenken. Dabei orientieren sich alle Schülerinnen und Schüler am Notenniveau, das sie zu halten hoffen.

„Weil, dann kriegen wir auch noch neue Fächer dazu. Und da hoffe ich, dass ich auch so gut bleibe.“

(Hildegard 25R6w, 66)

„Und halt weil ich weiß, dass ich da schlechtere Noten schreibe und es nicht schaffe.“

(Bilge 39H6w, 61)

Mit der Bewährung in der neuen Schulform verknüpfen sich teilweise auch höher gesteckte Bildungsziele.

„Ich will jetzt dahin gehen, auch gute Noten schreiben und so, gute Zeugnisse haben und dann, ... dass ich von da aus zum Gymnasium wechsle.“

(Onur, 85H6m, 35)

Einige gehen mit sich selbst kritisch ins Gericht und betonen ihren eigenen Beitrag zum Erfolg.

„Dass ich weiterhin so viel arbeite und nicht aufhör damit.“

(Silvia 55H6w, 63)

Insgesamt gehen die Schülerinnen und Schüler selbstverständlich davon aus, dass die Anforderungen höher sind und dass es für sie schwerer wird. Es geht darum, sich zu bewähren. Aus diesen Äußerungen wird deutlich, wie risikobehaftet der Schritt zum Schulformwechsel aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler erlebt wird.

8.3 Eine subjektive Logik der Vorschau auf den Schulformwechsel

Die erste Assoziation von typischen Absteigern, wie sie mitunter in der Öffentlichkeit kolportiert wird, sind überforderte Schülerinnen und Schüler, die unter schlechten Noten und Lerndruck – mitunter auch noch von den überehrgeizigen Eltern forciert – leiden. Typische Aufsteiger dagegen sind unterfordert, fallen möglicherweise durch störendes Verhalten – begründet durch Langeweile – auf.

Nachdem im vorangehenden Kapitel die fallübergreifende Darstellung verschiedener von den Schülerinnen und Schülern genannter Aspekte erfolgte, wird deutlich, dass die Breite der Erfahrungen und Perspektiven sehr viel größer ist, als die oben genannten Klischees erwarten lassen. Weder für die Aufsteiger noch für die Absteiger lässt sich ein

„typisches“ Profil, eine „typische“ Perspektive auf ihre aktuelle Situation vor einem Schulformwechsel entwerfen. Eine Typologie der subjektiven Perspektiven auf den Schulformwechsel erfordert demnach komplexere zugrunde liegende Kategorien der Gruppierung als die durch das Merkmal „Wechselrichtung“ formal vorliegende. Daher ist es sinnvoll und notwendig, fallinterne Interpretationen *unabhängig* von der aktuellen Leistungssituation (leistungsstark vs. leistungsschwach) bzw. der Schulform anzustellen.

In den bisher dargestellten Analysen wurden mit dem inhaltsanalytischen Verfahren die Hauptkategorien *psychische und emotionale Belastungen*, *Erfahrungen im Leistungsbereich*, *soziale Netzwerke* sowie *Erwartungen und Befürchtungen* ermittelt. Die fallübergreifenden Ergebnisse wurden im Vorangegangenen ausführlich dargelegt. Für die Ermittlung der Kategorien, von denen eine Typenbildung ausgehen kann, werden die Interviews einem weiteren Analyseschritt unterzogen (vgl. Kapitel 7.6.2). Ziel dieses Schrittes ist es, Verbindungen zwischen den bisher aufgestellten Kategorien zu finden und die Argumentationen und Begründungen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln, die ihre Perspektive auf den Schulformwechsel erläutern. Diese Analysen sollen die individuelle interne Logik, die in den Schüleraussagen in ihrer Perspektive auf ihre aktuelle Situation sowie den Schulformwechsel zum Ausdruck kommt, erschließen.

Die weiteren Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Interviews, die *vor* einem potentiellen Auf- oder Abstieg mit 27 Schülerinnen und Schülern geführt wurden.

Die in den Interviews ermittelten Aussagen zur **Perspektive auf das Ereignis Schulformwechsel** bilden einerseits die *aktuelle schulische Situation* ab, andererseits sind sie auf die *erwarteten Veränderungen* durch einen Schulformwechsel bezogen. Die aktuelle schulische Situation wird durch die folgenden Teilkategorien repräsentiert (vgl. für die Übersicht aller Teilkategorien Kapitel 7.6.1.1):

Leistungsstand Sek I,
Leistungsbegründung,
Arbeitshaltung,
emotionale Belastungen,
Soziale Netzwerke.

Aus der Auseinandersetzung mit dem Ereignis Schulformwechsel resultiert bei den Schülerinnen und Schülern eine Antizipation ihrer Situation nach der Veränderung. Dies erfolgt sowohl bei den Schülerinnen und Schülern, die eine echte Entscheidungsmöglichkeit haben, als auch bei jenen, bei denen aufgrund der Notensituation ein Schul-

formwechsel bereits entschieden ist. Diese *erwarteten Veränderungen* werden in den folgenden Kategorien repräsentiert:

Erwartungen und Befürchtungen,
Bildungsambitionen,
Entscheidungsprozess.

Die in diesen Kategorien ermittelten Argumentationen werden hier zunächst gesammelt vorgestellt. Sie beziehen sich auf die *Verknüpfung von Leistung und sozialer Interaktion*, das *schulische Selbstbild*, *Strukturbedingungen* sowie die *erwarteten Zukunftsperspektiven*. Da viele Argumente sich wiederholen, werden sie hier gebündelt und nicht auf den Einzelfall bezogen dargestellt (vgl. 7.6.2)

8.3.1 Verknüpfung von Leistung und sozialer Interaktion

In vielen Interviews lassen sich Argumentationen finden, die eine Verknüpfung der Schulleistungen mit sozialen Interaktionen herstellen. Sie beziehen sich auf die Interaktionsfelder ‚Schule‘ – dort vor allem die Mitschüler – und ‚Elternhaus‘. Die folgenden Argumente werden von den Schülerinnen und Schülern genannt:

Weil ich schlechte Leistungen habe, werde ich ausgelacht und geärgert. Weil ich geärgert werde, habe ich schlechte Leistungen. Weil meine Leistungen gut sind, sind die anderen Schüler neidisch und hänseln mich als „Streber“. Schüler, die auf einer höheren Schulform nicht bestehen, werden ausgelacht. Hauptschüler werden von den anderen ausgelacht. Weil ich Probleme zu Hause habe, verschlechtern sich die Leistungen.
--

Das meistgenannte Interaktionsfeld (Argumente (1) bis (4)) ist jenes zu den Klassenkameraden, dass sowohl von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern als auch von leistungsschwachen genannt wird.⁵⁴ Die Argumente (1) und (2) sind keinesfalls gleich, da die Schülerinnen und Schüler dem Kausalzusammenhang jeweils eine bestimmte Richtung verleihen. Die Schülerin Sandra macht die Erfahrung, dass in der Klasse Schülerinnen und Schüler sind, die andere aufgrund falscher Beiträge im Unterricht auslachen. Die negative soziale Interaktion ist also Folge von schwachen Leistungen, denn sie betont, dass die gesamte Gruppe der „Dümmeren“ einer solchen Abwertung durch die Klassenkameraden ausgesetzt ist, nicht etwa sie als Person.

⁵⁴ Interaktionen, die von der Leistung unbeeinflusst geschildert werden, werden hier nicht weiter aufgeführt.

„[...] und ich melde mich auch nicht, weil ich dann immer Angst habe, dass ich was Falsches sage und die anderen einen auslachen. Weil unsere Klasse, die lacht jeden aus. Außer die jetzt, die ganz beliebt sind. Die lachen die nie aus ... nur die Dümmeren.“

(Sandra 75G6w, 66)

Ein anderes Beispiel nennt den Realschüler Jörg, der seine schlechten Leistungen mit den Schikanen durch seine Mitschülerinnen und Mitschüler begründet. Er zieht sich zunehmend mehr vom schulischen Geschehen zurück, bis er schließlich den Schulbesuch verweigert.

„In der sechsten, da hatte ich eigentlich mehr Stress mit den Mitschülern. Alle haben mich geärgert. Wenn ich gespielt habe, dann haben sie mir Beinchen gestellt oder mich zwischen Tische eingeklemmt ... so verschiedene Dinge ... Stühle weggezogen, getreten ... Ja, mehr weiß ich eigentlich gar nicht mehr. Deswegen sind die Noten so schlecht geworden. [...]

Dann hatte ich auch schon zwei- oder dreimal die Schule geschwänzt ... weil ich keine Lust mehr hatte ... weil ich wusste, da wird heute schon wieder was kommen [...]

Die konnten mich irgendwie nicht leiden. Dann haben die mich immer gehänselt. Da wollte ich auch gar nicht mehr zur Schule gehen. Und so kam das halt. Und dann habe ich immer schlechtere Noten geschrieben und dann bin ich halt sitzen geblieben. Jetzt bin ich aber auch ganz schön froh ... weil ich jetzt eine bessere Klasse habe ... weil, in der alten wäre ich nicht klar gekommen. [...]

Und wenn mich jemand ärgert, dann ärgert der mich damit: „Ich bin ja in der Schule nicht sitzen geblieben wie du.“ Und das mag ich halt nicht.“

(Jörg 46R6m 51,61,33,17)

Wenn auch dieses Ereignis nicht unmittelbar mit dem *aktuellen* Leistungstand in Verbindung gebracht wird, so wirkt es doch in den Schikanen, denen er sich nach wie vor als „Sitzenbleiber“ ausgesetzt sieht, nach. Die schlechten Leistungen entstehen also – aus der Sicht des Schülers – erst durch das Mobbing.

In den Argumenten (1) und (3) erfahren die Schülerinnen und Schüler die Ablehnung durch die Mitschüler erst durch die veränderte Leistungssituation. Die Probleme mit der sozialen Anerkennung treten dann auf, wenn sich herauskristallisiert, dass sich die eigene Leistung von der der Anderen abhebt, sowohl im Negativen, wie oben am Beispiel von Sandra gezeigt wurde, als auch im Positiven.

„... gute Noten zum Beispiel, wenn ich eine Eins schreibe und ein anderer eine Fünf Minus oder so. Dann sagen die: Angeber. Man muss sich doch freuen, wenn man gut Noten schreibt. ... ja, wenn ich mich jetzt freue, wenn ich eine Eins geschrieben habe oder so. Deswegen werden wir immer voll angemacht.“

(Koray, 85G6m, 91)

Mangelnde soziale Anerkennung tritt demnach sowohl als Ursache als auch als Folge von Leistungsabweichungen auf. Die soziale Anerkennung kann sowohl durch singuläre Erfahrungen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden als auch, wie im genannten Beispiel von Koray zum Ausdruck kommt, durch ein von der ganzen Gruppe vermitteltes Klassenklima.

Während die Argumente (1) bis (3) auf konkrete Ereignisse und Erfahrungen bezogen sind, beruhen die Einschätzung aus den Argumenten (4) und (5) eher auf der Herstellung von Hierarchien zwischen den Schulformen. Das heißt, dass mit einem Abstieg nicht nur ein Wechsel des Bildungsganges stattfindet, der eine größere Passung verspricht, sondern eine Abwertung des nächstniedrigeren Bildungsganges. Diese Abwertung wird auf die Person, die einen solchen Abstieg vollzieht, übertragen – so die subjektive Sicht der Schülerinnen und Schüler – woraus eine Ausgrenzung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler resultiert.

„[...] und ich weiß nicht, ob sie mich da auslachen, wie: ... ,du hast es nicht geschafft‘ und so ... da fühle ich mich nicht so toll bei.“

(Sandra 75G6w, 22)

Noch pointierter kommt die Abwertung, die Personen durch die Schulformzugehörigkeit erfahren, an den Meinungen zur Hauptschule zum Ausdruck. Die Schüler und Schülerinnen antizipieren das gesellschaftliche Bild der Hauptschule als „Schule der Versager“, zu der sie nicht dazu gehören wollen, da es sie selbst abwertet und zu Opfern von Hohn und Spott macht. Diese Argumentation findet sich bei den vom Abstieg bedrohten Schülerinnen und Schülern, aber auch bei den Aufsteigenden.

„Ich fürchte, wenn ich die Realschule auch nicht schaffe, dass ich dann auf die Hauptschule komme ... und davor habe ich erst mal richtig Angst, weil ich nicht auf die Haupt- oder Gesamtschule will. Lieber auf die Realschule oder auf das Gymnasium.“

(Sandra 75G6w, 26)

„[...] eigentlich ging alles gut in der Grundschule und so, aber in der vierten Klasse, weil ich ja jetzt auch Haupt bin, das waren so wegen Elternprobleme, Scheidung und so, deswegen bin ich jetzt auf der Hauptschule, aber ich werde mich jetzt, ich habe mich mit meinen Noten jetzt verbessert und komme auf Realschule und wechsle die Schule jetzt.“

(Yasmin 37H6w, 17)

Die absteigenden Schülerinnen und Schüler fürchten sich quasi vor dem freien Fall im Bildungssystem und möchten in jedem Fall einen weiteren Abstieg zur Hauptschule vermeiden. Am Beispiel von Sandra wird deutlich, dass sie keine konkrete Vorstellung

vom Anforderungsniveau der Realschule hat, aber durch ihr negatives schulisches Selbstbild fürchtet sie, diese Anforderungen nicht erfüllen zu können.

Die Schülerin Yasmin hält es für notwendig zu erklären, warum sie „nur“ die Hauptschule besucht. Damit keine Zweifel an ihren Fähigkeiten aufkommen, erwähnt sie die Familienprobleme, die ihre Lernrückstände erklären, und betont ihre Leistungsregeneration, die es ihr nun ermöglichen, auf die Realschule zu kommen. Damit definiert sie sich selbst nicht mehr als Hauptschülerin und kann sich somit von der von ihr selbst herabgesetzten Schulform distanzieren.

Yasmins Beispiel steht auch für die Argumentation, dass aus häuslichen Problemen schulischer Misserfolg resultiert (6). Diese Argumentation entlastet die Schülerinnen und Schüler von einer gewissen Eigenverantwortlichkeit für die Leistungen. Durch dieses externale Attributionsmuster (vgl. 8.1.3.1) gelingt es ihnen, ihren Selbstwert zu erhalten (vgl. Rosemann/Bielski 2001, S. 115).

8.3.2 *Schulisches Selbstbild*

Das von den Schülerinnen und Schülern offenbarte schulische Selbstbild stellt vor allem eine Verknüpfung der eigenen Arbeitshaltung mit den resultierenden Leistungen her.

Weil ich zu wenig lerne, verschlechtern sich die Leistungen.
 Weil ich lerne, verbessern sich meine Leistungen.
 Weil die Anforderungen zu niedrig sind, verliere ich das Interesse am Unterricht
 und damit werden meine Leistungen schlechter.

Die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mit dem Erfolg oder Misserfolg der eigenen schulischen Anstrengung machen, spiegeln sich in den Argumenten (7) und (8) wider. In erster Linie sind alle Schülerinnen und Schüler davon überzeugt, dass schulisches Lernen und häuslicher Fleiß – wie regelmäßig Hausarbeiten anfertigen und Klassenarbeiten vorbereiten – der Weg zum schulischen Erfolg ist.

„[...] Und da fing das mit dem Computer und so an. Ja (kurze Pause), dann ging das hier irgendwie den Bach runter.
 I: Und der Computer macht dir Schwierigkeiten, weil du das erwähnst?
 Ja, weil, der Computer zieht mich so an und dann lerne ich eben nicht mehr so viel für die Schule.“
 (Bastian 68G6m, 17-19)

„[...] weil früher habe ich ganz wenig geübt, doch jetzt geht das eigentlich, bei den beiden vorherigen Vokabeltests habe ich manchmal die Wörter gar nicht gewusst.“
 (Markus 34R6m, 77)

Dass Erfolg dennoch bei einigen Schülerinnen und Schülern ausbleibt, stellt diese, wie in Kapitel 8.1.3.1 dargestellt, vor ein Dilemma, da sie keinen Ausweg aus dieser Situation sehen.

„[...] Da weiß man halt, dass man schlecht ist ... selbst wenn man Alles gibt ... dass man dann trotzdem noch eine schlechte Note hat.
I: Was meinst du, woran das liegt?
Dass ich mich nicht ... (Pause) ... dass ich jetzt nicht Alles gebe und vielleicht auch nicht richtig übe.“
(Ruth 74G6w, 39-41)

Damit wird nicht nur die eigene Arbeitsweise, die möglicherweise uneffektiv oder nicht ausreichend ist, in Frage gestellt, sondern es entstehen möglicherweise Zweifel an der eigenen schulischen Leistungsfähigkeit allgemein.

Aus den Argumenten zur Leistungsbegründung ((7) und (8)) resultieren also Einschätzungen des schulischen Selbstbildes. Die Schülerinnen und Schüler konstruieren sich in dieser Argumentation als fleißig oder faul und begabt oder weniger begabt (immer auf Teilleistungsbereiche bezogen). Führen sie ihre Leistungen auf die eigene Anstrengung zurück, so können sie ein positives Selbstbild aufbauen; der Zweifel an den eigenen Fähigkeiten führt dagegen zu einem negativen schulischen Selbstbild (vgl. Rosemann/Bielski 2001, S. 115).

Mit dem Argument (9), das die Motivation zum Lernen mit dem schulischen Anforderungsniveau in Verbindung bringt, entsteht eine Verknüpfung von individuellen Dispositionen und Motivationslagen mit den schulischen Lernarrangements.

„Ich hab ja sonst auch ziemlich gute Noten hier und deswegen ist halt ein Grund, das ich gehe, weil ich sonst aufhöre zu arbeiten und das dann langweilig wird [...].“
(Silvia 55H6w, 31)

Damit wird das schulische Selbstbild nicht ausschließlich von persönlichen Faktoren abhängig gemacht, sondern die Gestaltung von Unterricht als weiterer Faktor für die individuelle Leistungserbringung und das dadurch entwickelte schulische Selbstbild angeführt.

8.3.3 Strukturbedingungen

In weiteren Argumenten, die Schülerinnen und Schüler für ihr Scheitern oder für ihren Erfolg in der Schullaufbahn äußern, orientieren sie sich weniger an der eigenen Leistungsfähigkeit als an einem Grundproblem des deutschen Schulsystems: Ausgehend von den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I ist eine Einordnung der (Leis-

tungs)Fähigkeit jedes einzelnen Schülers in ein spezifisches Anforderungsniveau, das von der entsprechenden Schulform gestellt wird, erforderlich. Mangelnde Passung von Anforderung und individueller Leistungsfähigkeit erfordert dementsprechend eine Veränderung. Diese kann in manchen Fällen jedoch nicht durch individuelle Förderung *innerhalb* der besuchten Schulform erfolgen, sondern macht einen Wechsel der Schulform notwendig. Grundlage solcher Veränderungen der „Passungsverhältnisse“ sind dementsprechend „Expertengutachten“, die in Kenntnis des Systems über die zukünftige Entwicklung dieses Passungsverhältnisses urteilen. Erste Erfahrungen mit diesen Prognosen machen die Schülerinnen und Schüler durch die Empfehlung für die Wahl der Schulform in der weiterführenden Schule.

Diese Expertengutachten werden weitgehend von den Schülerinnen und Schülern anerkannt ((10) und (11)). Dies wird in den Schülerinterviews zum Beispiel dann deutlich, wenn sie die Grundschulempfehlung mit der eigenen Leistung abgleichen und sie zu dem Urteil kommen, dass die Leistungsprognose der Grundschullehrerin richtig war. Es ist aber auch dann der Fall, wenn die Schulwahl zunächst nicht der Schulformempfehlung folgte und der Wechsel nun nach der sechsten Klasse zu einer Schulform hin erfolgt, die ursprünglich prognostiziert wurde.

Wenn die Grundschullehrerin eine Schulformempfehlung gibt, dann ist es nicht möglich, Erfolg auf einer höheren Schulform zu haben.
 Aus dem Schulformwechsel resultiert eine größere Übereinstimmung meiner Leistungsfähigkeit mit den schulischen Anforderungen.
 Wenn die Grundschullehrerin sich irrt, stimmen die Anforderungen der Schule nicht mit der eigenen Leistungsfähigkeit überein.

Selbstredend gehen die Schülerinnen und Schüler davon aus, dass durch den Schulformwechsel eine größere Übereinstimmung von individueller Leistungsfähigkeit und den gestellten schulischen Anforderungen erreicht wird (11).

„Ich freue mich natürlich darauf, dass es für mich einfacher wird“
 (Daniel 69G6m, 19)

Es werden aber auch Zweifel an der Funktionalität dieses Systems deutlich (12), wenn Schulerfolg und Prognose nicht übereinstimmen.

„Ja, meine Klassenlehrerin aus der Grundschule, die hat auf jeden Fall Gymnasium gesagt, weil ich gut war, richtig gut war. Und ... war wohl doch nicht die richtige Entscheidung. Am Anfang habe ich hier sogar nur Einsen und Zweien geschrieben ... ja ... und jetzt gar nicht mehr.“
 (Daniel 69G6m, 47)

Die Urteilkraft der Experten wird von den Schülerinnen und Schülern in Frage gestellt und es erfolgt eine indirekte Schuldzuweisung für die desolate Notenlage.

8.3.4 Zukunftsperspektiven

Die geäußerten Zukunftsperspektiven unterscheiden sich hinsichtlich der zeitlichen Reichweite, die einerseits auf den unmittelbar folgenden Zeitraum in den nächsten Monaten gerichtet ist, in welchem sich das Ereignis Schulformwechsel abspielen wird (0 bis 0), andererseits auf weit entfernten Zeiträume, die sich am Ende oder jenseits der Schulzeit befinden (0 und(17)).

Wenn ich die Schulform wechsele, verliere ich meine Schulfreunde.
Es ist schwer für mich, in der neuen Schule Anschluss zu finden.
Wenn ich die Schule wechsele, kann ich den negativen Äußerungen der Mitschüler entgehen.
Wenn ich in der Schulform absteige, verringern sich meine Zukunftsaussichten.
Durch den Schulformwechsel kann ich meine Bildungsziele verwirklichen.

Sofern sich diese Perspektiven nicht auf die Leistung beziehen (vgl. 8.3.1), assoziieren die Schülerinnen und Schüler mit der Bewältigung der Situation „Schulformwechsel“ zunächst den Verlust ihres vertrauten Umfeldes ((13) und (14)). Dieses Umfeld haben sie erst in den vergangenen zwei Jahren aufgebaut. Dazu zählen nur am Rande die schulische Ausstattung sowie die Lehrerinnen und Lehrer. Vielmehr wird dieses Umfeld zentral von den Mitschülerinnen und Mitschülern, besonders den Klassenkameraden, gebildet.

„Aber das fällt mir auch nicht ganz so leicht, die Entscheidung, weil ich mich ja dann von meinen Freunden auch trennen müsste, die ich hier gefunden hab.“

(Claudia 25R6w, 37)

„Also wenn ich jetzt daran denke, dann fühle ich mich eigentlich nicht gut, weil ich dann wieder neue Freunde finden muss.“

(Ruth 74G6w, 53)

Der Wechsel des schulischen Umfeldes wird jedoch auch positiv bewertet, wenn die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern beeinträchtigt sind (15).

„Nur manche, die sind eben schlauer und halten sich dann für was Besseres und dann schikanieren die dich. Das ist blöd.“

[...]

[Ich hoffe,] dass die Schüler anders sind als in unserer Klasse ... dass die dann viel netter sind und auch helfen.“

(Sandra 75G6w, 32, 68)

Hinsichtlich der Relevanz von schulischen Abschlüssen und Zukunftschancen wird in den Argumentationen sehr deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Falle eines Abstieges einen Einschnitt in ihre persönliche Lebensgestaltung erfahren.

Sie betrachten zwar einerseits die Chance, dass sich die Noten verbessern, dies kann jedoch den geringerwertigen Schulabschluss, der durch den Schulformwechsel in Aussicht gestellt wird, nicht verdecken. Beim Abstieg zur Realschule kann dieser Verlust zum Teil mit dem potentiellen Wiederaufstieg nach der 10. Klasse abgemildert werden. Damit gelingt es den Schülerinnen und Schülern, ihre Bildungsambitionen zumindest vorerst zu erhalten.

„Ich hoffe einfach, dass es besser wird, dass ich am Ende dann hier noch mal mein Abi machen kann, oder überhaupt auf einem Gymnasium.“

(Daniel 69G6m, 59)

Die zur Hauptschule absteigenden Schülerinnen und Schüler sehen jedoch vornehmlich den Verlust, der durch das Verlassen der Realschule hinsichtlich der Zukunft auf sie zukommt. Sie schaffen es nicht, sich durch die Möglichkeit des Erwerbs des Mittleren Abschlusses in der Hauptschule über den Abstieg hinweg zu trösten.

„dass ich wenigstens 'n guten Schulabschluss kriege, nicht jetzt hier ...“

(Joachim 22R6m, 35)

Im Gegenzug sehen sich die aufsteigenden Schülerinnen und Schüler mit dem Verlassen der „geringerwertigen“ Schulform auf der Leiter des Lebenserfolgs eine Sprosse höher (17).

„Ich will jetzt dahin gehen, auch gute Noten schreiben und so, gute Zeugnisse haben und dann, ... dass ich von da aus zum Gymnasium wechsele.“

(Koray 85H6m, 35)

Insgesamt wird durch diese Argumentationen deutlich, dass für diese Schülerinnen und Schüler, die am Ende der sechsten Klasse zwischen 11 und 13 Jahre alt sind, der enge Zusammenhang von Schulerfolg und Lebenserfolg schon sehr präsent ist.

Die genannten Argumente werden im Weiteren aufgegriffen, um typische Perspektiven von Schülerinnen und Schülern auf das antizipierte Ereignis Schulformwechsel zu entwickeln.

8.4 Vorschau auf den Schulformwechsel: typisch Aufsteiger – typisch Absteiger?

An dieser Stelle soll zunächst zur Erinnerung noch einmal ein kurzer Rückblick auf die Ausgangsfrage dieser Untersuchung eingeschoben werden. Ziel dieser Studie ist es zu ermitteln, inwiefern ein Schulformwechsel in der subjektiven Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Vorteil bzw. Nachteil gesehen wird. Die bisher vorgestellten Ergebnisse vermitteln die Perspektive, die die Schülerinnen und Schüler *vor* dem Wechsel einnehmen. Sie zeigen eine große Breite an Aspekten auf, die individuell sowohl als Vor- als auch als Nachteil gedeutet werden können. Es stellt sich nun die Frage, ob durch den Vergleich der Einzelfälle möglicherweise typische Perspektiven auf einen Schulformwechsel herausgearbeitet werden können. Diese Frage stellt sich vor allem deshalb, weil sowohl die synoptische Darstellung der Interviews als auch die Argumentation der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass ein Aufstieg oder Abstieg als äußeres Merkmal der Schullaufbahn keine typische Perspektive generiert, also nicht selbstredend mit nur Vor- bzw. Nachteilen einhergeht. Dies gilt besonders für die Angst vor der neuen Situation und die Trauer über den antizipierten Verlust von Freundschaften.

Für das weitere Vorgehen wurden die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zur *aktuellen schulischen Situation* sowie zur *erwarteten Veränderung* für die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf den Schulformwechsel herangezogen.

Die *aktuelle schulische Situation* wird, wie bereits im vorangehenden Kapitel erläutert, in den Kategorien „**emotionale Belastungen**“, „**Arbeitshaltung**“, „**Leistungsbe-gründung**“, „**Soziale Netzwerke**“ und „**Leistungsstand**“ beschrieben.

Für die *erwartete Veränderung* werden die Kategorien „**Erwartungen und Befürchtungen**“, „**Bildungsambitionen**“ und „**Entscheidungsprozesse**“ herangezogen.

Die Verfahrensweise wurde im Einzelnen in Kapitel 7.6.2 dargelegt.

Für die Typenbildung wurden die entstandenen fallbezogenen Zusammenfassungen untereinander verglichen. Ausgangspunkt dieser Analyse bildeten die Paraphrasierungen zu allen genannten Kategorien, die jeweils als „Merkmale“ miteinander verglichen wurden. Ziel war es, die Fälle mit möglichst vielen übereinstimmenden Kategorien zu einem Typ zusammen zu fassen und dabei zu den Fällen der anderen Typen eine möglichst große Differenz zu erstellen, damit eine maximale Trennschärfe der entstehenden

Typen gewährleistet war. Das heißt, dass ein einzelnes Merkmal zwar in verschiedenen Typen vorkommen kann, die Merkmals*kombination* jedoch nicht.

Die Merkmale eines Typus werden mit der gezeigten Grafik zu einem Typenmodell (vgl. Abbildung 19) zusammengefasst.

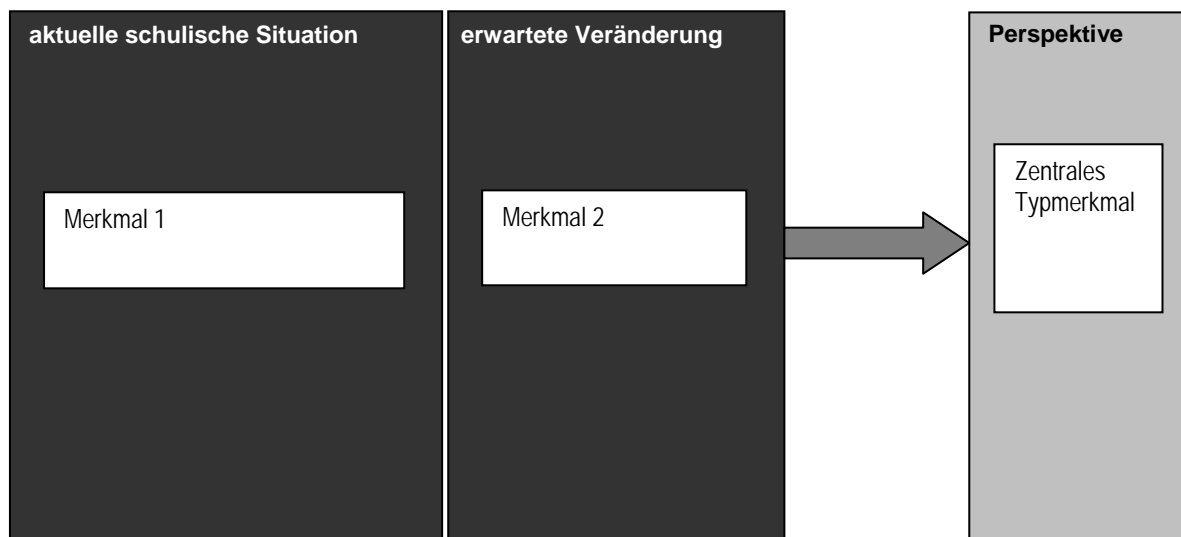


Abbildung 19: Typenmodell der Vorschau auf den Schulformwechsel: Merkmale der aktuellen schulischen Situation, der erwarteten Veränderung und der zentralen Perspektive eines Typus

Insgesamt lassen sich durch die unterschiedliche Ausprägung und Kombination der Merkmale neun voneinander trennscharfe Typen herausarbeiten. Von diesen lassen sich wiederum vier Typen mit einer negativen Haltung gegenüber dem Schulformwechsel ermitteln, ein Schülertyp zeichnet sich durch eine unentschlossene Haltung aus und weitere vier Typen nehmen eine positive Haltung ein. Im Weiteren werden zunächst die „negativen“ Typen, dann der unentschlossene Typ und schließlich die „positiven“ Typen dargestellt. Jedem dieser Typen ließen sich ein bis sechs Fälle zuordnen.

Vor der Typenbeschreibung wird jeweils ein Fall, der für diesen Typ steht, als Ganzes portraitiert. Diese Portraits geben vorwiegend die Schülerperspektive wieder. Das heißt, dass hier ein Bild von einem Schüler oder einer Schülerin gezeichnet wird, dass von ihr selbst im Rahmen des Interviews beschrieben wurde. Dies schließt nicht aus, dass andere Beobachter, wie beispielsweise die Lehrerinnen und Lehrer, ein anderes Bild von diesem Schüler oder dieser Schülerin haben können. In manchen Fällen wurde beispielsweise anhand der Feldnotizen deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer das Verhalten eines Schülers oder einer Schülerin anders beurteilen als dieser selbst. Wird in den Portraits auf diese Feldnotizen zurückgegriffen und damit von der Schülerpers-

pektive abgewichen, so ist das explizit vermerkt. Die Beschreibung des sozioökonomischen Hintergrunds basiert auf den Kurzfragebögen S und E (vgl. 7.3.2).

8.4.1 Die verunsicherten Hilflosen

Diesem Typus wurden vier Schüler und zwei Schülerinnen zugeordnet, eine Schülerin plant einen Aufstieg von der Hauptschule zur Realschule, die andere Schülerin sowie drei der Jungen werden voraussichtlich einen Wechsel von der Realschule zur Hauptschule vollziehen müssen, ein Schüler wird vom Gymnasium zur Realschule wechseln.

Der Fall Ingbert:

Ingbert ist Schüler einer Realschule und würde lieber die Klasse wiederholen als zur Hauptschule wechseln. Er ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews elf Jahre alt, hat zwei jüngere Geschwister und lebt mit diesen zusammen bei beiden Eltern. Die Eltern verfügen über eine Haupt- bzw. Realschulabschluss und haben beide eine abgeschlossene Ausbildung. Sie führen als Selbstständige einen kleinen Betrieb, der sie zeitlich sehr in Anspruch nimmt. Für ihren Sohn wünschen sie sich einen Realschulabschluss.

Ingbert ist im Gespräch sehr schüchtern und zurückhaltend und spricht mit leiser Stimme.

Ingberts Leistungen in der Grundschulzeit waren eher wechselhaft, er konnte schlechte Noten immer wieder durch bessere ausgleichen, so dass er nach seinen Aussagen eine Empfehlung für das Gymnasium oder die Gesamtschule bekommen hat. Er befindet das Gymnasium jedoch als zu schwer und entscheidet sich für die Realschule. Seine Realschulleistungen sind von Beginn an eher schwach, so dass er für zwei Hauptfächer (Deutsch und Englisch) einen blauen Brief erhält.

In der Schule fühlt er sich häufig durch Klassenkameraden vom Unterricht abgelenkt, kann sich dem aber nicht entziehen. Dies führt zu Wissenslücken, die er durch das häusliche Lernen nicht auffüllen kann. Er registriert, dass seine schulischen Bemühungen nicht so erfolgreich sind, weiß jedoch keinen Rat und sieht daher keine Möglichkeit, sich aktiv an einer Änderung der Situation zu beteiligen. Die schlechten Noten kommen durch Flüchtigkeitsfehler zustande, die er auch durch vermehrte Vorbereitung auf die Arbeiten nicht abstellen kann. Er bekommt wenig Unterstützung durch die Eltern, ist jedoch auch nicht ihrem Druck ausgesetzt. Vielmehr sind diese (nur) um eine Stärkung des Selbstbewusstseins trotz der schlechten Noten bemüht.

Ingbert begegnet seinen Mitschülern eher unsicher und verlässt sich bis weit ins 5. Schuljahr hinein auf seine Grundschulfreunde. Diese sind ihm besonders wichtig, denn er kann sich noch genau an die Einschulung in die Grundschule erinnern, eine Situation, in der er sich allein und verloren vorkam. Daher war er äußerst erleichtert, dass er mit Beginn der Realschule bereits Freunde hatte. Erst nach und nach findet er ein wenig Kontakt zu weiteren Klassenkameraden.

Ingbert betrachtet sein Situation mit einer gewissen Hilflosigkeit, sowohl was seine Schulleistungen angeht als auch seine Integration in der Klasse. Diese Hilflosigkeit drückt sich zum Beispiel in seinem diffusen Wunsch aus, dass die Klassenkameraden ihn in Zukunft in Ruhe lassen während des Unterrichts. Es sieht sich nicht in der Lage, diesen Zustand aktiv zu verändern. Ebenso weiß er keinen Ausweg aus der Leistungssituation. Er lässt sich von den Ereignissen dahin treiben und wartet ab, wie seine Schullaufbahn weiter gehen wird. Er fürchtet sich vor allem vor der Situation, vor die er durch einen Schulwechsel gestellt würde.

Die aktuelle Situation der *verunsicherten Hilflösen* ist vor allem dadurch charakterisiert, dass sie ihr Handeln nicht aktiv steuern können. Schulische Erfolge sind ebenso wie Misserfolge eher zufällig, und sie können keine Strategie zum Aufbau beständiger Leistungen und eines positiven schulischen Selbstbildes entwickeln. Durch die Belege ihrer Leistungsschwächen, die sie in Form von Blauen Briefen nach Hause bekommen, werden sie nur mehr verunsichert, was dazu führen kann, dass sie die Anforderungen der Schule beispielsweise durch Nervosität nur noch schlechter erfüllen können.

Diese Hilflosigkeit wird auch in den weiteren schulischen Interaktionen gezeigt, in denen sie eher passiv reagieren, als dass sie die Geschehnisse steuern. Diese Schüler haben zwar meist Anschluss zu Klassenkameraden, sind sich dieser Beziehungen jedoch nicht sicher und fürchten sich auch vor negativen Übergriffen. Zum Teil haben sie bereits Erfahrungen mit Schikanen der Klassenkameraden und sind dadurch noch weiter verunsichert. Dementsprechend ist ihre Furcht davor, unter dem Vorzeichen des Schulformwechsels nun erneut mit dem Aufbau neuer Sozialbeziehungen beginnen zu müssen, besonders groß, und sie möchten dies um jeden Preis vermeiden. Insofern ziehen sie die relative Sicherheit in der vertrauten Klasse der Unsicherheit in einer neuen Schule vor.

Die Schüler beurteilen das Ereignis Schulformwechsel ausschließlich aus ihrer jetzigen Situation und antizipieren mit dem Wechsel keine weitgehenden Einschnitte für ihre Lebensplanung. Ihr Handeln ist eher durch eine Strategie der Vermeidung als durch eine Strategie der aktiven Veränderung geleitet.

Die zentrale Argumentation (vgl. Abbildung 20) der Schülerinnen und Schüler ist der Verlust von Freunden, der im Falle eines Schulformwechsels droht. Sie finden sich aufgrund ihrer Situation aber in dem Dilemma, dass sie dem zentralen Wunsch, den Schulformwechsel in jedem Fall zu vermeiden, keine Strategie entgegensetzen können. Diesem Dilemma können die Schülerinnen und Schüler nicht entkommen, wodurch dieser Eindruck der Hilflosigkeit entsteht. Sie nehmen gegenüber den schulischen Ereignissen eine eher passive Haltung ein mit der diffusen Hoffnung auf Besserung.

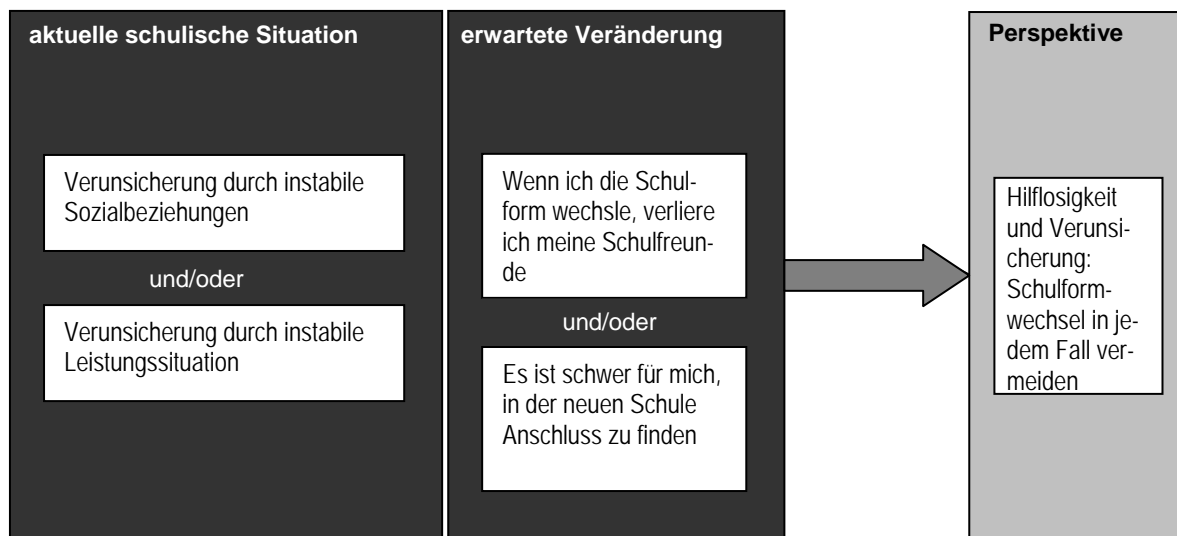


Abbildung 20: Zentrale Merkmale der verunsicherten Hilflösen

Es ist erstaunlich, dass zu diesem Typ ebenfalls eine Schülerin zu zählen ist, die kurz vor einem Aufstieg von der Hauptschule zur Realschule steht. Dennoch ist ihre Perspektive auf die bevorstehende Situation in vieler Hinsicht mit der der anderen Schülerinnen und Schüler dieses Typs vergleichbar. Dies resultiert vornehmlich aus dem Entscheidungsprozess zum Schulformwechsel, der ausschließlich von der Mutter eingeleitet wird. Die Schülerin unterscheidet sich von den Absteigern zwar durch die aktuelle Leistungssituation, ist jedoch dennoch zutiefst verunsichert hinsichtlich ihres Zutrauens in die eigene Leistungsfähigkeit sowie hinsichtlich der Sozialkontakte. Auch sie will diese mühsam aufgebauten Freundschaften in ihrer Hauptschulklassse auf keinen Fall verlassen.

8.4.2 Die Resignierten

Diesem Typ wurden drei Jungen zugeordnet, die vor einem Wechsel von der Realschule zur Hauptschule stehen.

Der Fall Erhan:

Erhan ist Schüler einer Realschule, doch der Klassenlehrer drängt auf einen Schulformwechsel, da Erhan seiner Meinung nach die Anforderungen der Realschule nicht erfüllen kann. Diesen Verlauf seiner Schullaufbahn möchte Erhan nicht wahrhaben. Er schließt die Möglichkeit, das nächste Schuljahr in einer Hauptschule zu beginnen, im ersten Interview fast kategorisch für sich aus. Erhan ist zwölf Jahre alt und hat zwei jüngere Geschwister. Seine Eltern haben einen Hauptschulabschluss, und der Vater hat eine Facharbeiterausbildung absolviert. Zum Zeitpunkt des Interviews sind beide Eltern nicht erwerbstätig. Die Verkehrssprache in der Familie ist Türkisch, beide Eltern sind während ihrer Jugend nach Deutschland gekommen. Laut Aussage des Klassenlehrers gestalten sich Elterngespräche, die vor allem hinsichtlich der weiteren Schullaufbahn geführt werden sollen, als schwierig, da die Mutter nur wenig Deutsch spricht und

auch der Vater nicht alles versteht. Erhans Eltern erwarten von ihm „einen guten Schulabschluss“, damit er ökonomisch abgesichert ist.

Die Schullaufbahn begann für Erhan mit der Rückstellung vom Schulbesuch, und er verbrachte ein Jahr im Schulkindergarten. Seine Noten in der Grundschule gibt er mit „zwischen Drei und Vier“ an, dennoch bekommt er eine Empfehlung für die Realschule. Dort gelingt es ihm nicht, Fuß zu fassen – seine Leistungen sind von Beginn an schwach.

In der Grundschule macht Erhan die Erfahrung, dass er aufgrund seiner Aussprache von den anderen Kindern ausgelacht wird, was ihn sehr verletzt und beleidigt. Die Schulwahl nach der vierten Klasse hat er gemeinsam mit einem Freund getroffen. Ausschlaggebend für die Wahl der Realschule waren informelle Informationen über einzelne Schulen. Eine Schule, die Erhan zunächst in die engere Wahl gezogen hat, machte durch ein hohes Konfliktpotential von sich reden. Erhan und sein Freund entscheiden sich daher gegen diese Realschule, da sie den häufigen Schlägereien dort ausweichen wollen.

Das Verhältnis zu seinen Mitschülern in der Realschule ist distanziert, die Grundschulerfahrungen wiederholen sich jedoch nicht.

Die Hoffnung auf eine Leistungsverbesserung hat Erhan am Ende des sechsten Schuljahres schon aufgegeben, da seine Noten dauerhaft und seit langer Zeit schlecht sind. Er hat die Erfahrung gemacht, dass er seine Noten nicht beeinflussen kann. Er vermutet die Ursache in seiner falschen Arbeitshaltung, da er davon ausgeht, dass er mit mehr Fleiß auch bessere Leistungen bringen könnte.

Es wird deutlich, dass Erhan dem Anspruch seiner Eltern, den er auch zu seinem eigenen macht, nicht genügen kann. Er verweigert die Auseinandersetzung mit dem Thema Schulformwechsel, da er sich dann selbst das Scheitern eingestehen müsste, was wiederum zur Enttäuschung seiner Eltern führen würde.

Ebenso wie die meisten Schülerinnen und Schüler des zuvor beschriebenen Typs der *Verunsicherten Hilflösen*, befinden sich die *Resignierten* in einer desolaten Leistungssituation, die sie nicht weiter beeinflussen können. Sie haben den Kampf um bessere Noten bereits aufgegeben, was sich vor allem in ihrer Arbeitshaltung äußert. Die Entscheidung zum Schulformwechsel ist in der Regel schon gefallen, und so warten diese Schüler auf das Schuljahresende und sitzen ihre restliche Zeit ab und verlieren das Interesse am schulischen Geschehen. Für ihre schlechten Leistungen haben sie außer mangelndem Fleiß keine weitere Begründung.

Diese Schülergruppe erhält wenig Unterstützung durch die Klassenkameraden, sie ist nicht in enge soziale Netzwerke eingebunden, die sie in dieser Situation unterstützen. Es gibt latente Hinweise auf Auseinandersetzungen, die jedoch nur für die Vergangenheit konkretisiert werden oder für die Zukunft befürchtet werden.

Auch die Unterstützung durch Eltern oder weitere Personen, die diese Kinder bei ihren Leistungsproblemen helfen können, kann kaum festgestellt werden, sie treten im Gespräch mit den Kindern nicht in Erscheinung.

Die *erwarteten Veränderungen* werden von diesen Schülerinnen und Schülern weitgehend mit einem Verlust von Lebenschancen verbunden, da sie mit dem durch die „Korrektur“ der Schullaufbahn zu erwartendem Bildungsziel „Hauptschulabschluss“ ihren Anspruch auf einen „guten Schulabschluss“ schwinden sehen. Dieser gute Schulabschluss ist verbunden mit dem Besuch der Realschule. Auf der Hauptschule besteht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler nur noch eine geringe Chance, diesen zu erwerben. Gleichzeitig ist den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass dieser Schulabschluss ihre weiteren Lebenschancen determiniert, indem er die Aussicht auf eine erfolgreiche Ausbildung und Berufstätigkeit verspricht. Eine potentielle Verbesserung der Notenlage, die durch den Schulformwechsel eintreten könnte, spielt aus der Sicht dieser Schüler keine nennenswerte Rolle. Durch diese Einschätzung der eigenen Situation wird die resignative Haltung, die die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre aktuelle schulische Lage einnehmen, noch verstärkt.

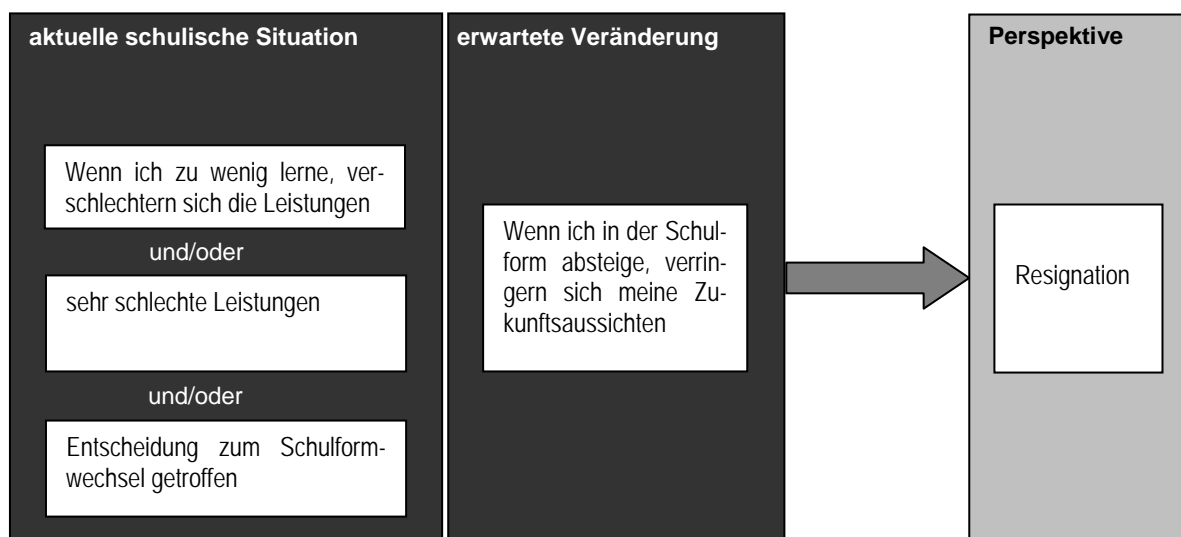


Abbildung 21: Zentrale Merkmale der *Resignierten*

Dementsprechend bildet die resignative Haltung gegenüber der aktuellen Schulsituation aber, auch der gesamten Lebensplanung, das zentrale Argument dieser Schülergruppe (vgl. Abbildung 21).

8.4.3 Die in *Anerkennungsprobleme* Verstrickten

Diese Schülergruppe wird wiederum von Realschülern (zwei Mädchen und ein Junge), denen ein Abstieg zur Hauptschule droht, gebildet.

Der Fall Sonja:

Sonja besucht die 6. Klasse einer Realschule und ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews 12 Jahre alt. Sie lebt mit ihrer Zwillingsschwester (zweieiige Zwillinge) und ihrer dreijährigen Schwester bei ihrer Mutter. Der Vater der Zwillinge lebt von der Familie getrennt, und laut Sonja besteht seit zwei Jahren kein Kontakt zu ihm. Der Vater ist türkischer Herkunft, eine Einbindung in die türkische Kultur scheint jedoch nicht zu bestehen. Die Mutter ist Deutsche und die sprachliche Sozialisation ist deutsch. Im Haushalt lebt außerdem der Freund der Mutter (von Sonja als Stiefvater bezeichnet, Vater der jüngsten Schwester). Sonjas Mutter hat nach dem Abitur zunächst keine Berufsausbildung erworben, absolviert jedoch zurzeit eine Ausbildung zur Erzieherin. Die Tätigkeit ihres Stiefvaters ist ihr nicht bekannt „darüber sprechen wir eigentlich nicht“, er ist jedoch den ganzen Tag abwesend.

Nach Aussage der Klassenlehrerin ist die Trennung der Eltern für Sonja nur schwer zu verkraften und erfordert psychologische Betreuung, die sie auch bekommt. Die Lehrerin erklärt die „Leistungseinbrüche“ mit dieser familiären Situation. Aufgrund der physischen Entwicklung von Sonja, die „schon in der Pubertät weit fortgeschritten“ ist, erwägt die Lehrerin statt einem Schulformwechsel oder einer Klassenwiederholung doch eine Versetzung, die aber abhängig davon ist, ob Sonja es schafft, „doch noch vielleicht im nächsten halben Jahr die Defizite auszugleichen“. Von der Leistungsfähigkeit her schätzt die Lehrerin sie im Mittelfeld ein.

Sonja besuchte gemeinsam mit ihrer Zwillingsschwester die gleiche Klasse der Grundschule. Diese Grundschulzeit ist geprägt durch Konflikte mit der Klassenlehrerin, von der Sonja sich nicht anerkannt fühlt. Ihre mittelmäßigen Leistungen erklärt sie mit der Antipathie dieser Lehrerin, die nach Sonjas Ansicht mehr an Ordnungsstrukturen als an Lernerfolgen von Sonja interessiert war. Sonja schildert dies am Beispiel eines Erlebnisse: Die Lehrerin schüttet in der Klasse ihren ganzen Schultornister aus, weil sie ihn für zu unordentlich befand. Ermahnung aufgrund von mangelnder Ordnung erhält Sonja regelmäßig. Sonja erlangt den Eindruck, dass ihre Noten von diesen angemahnten Eigenschaften beeinflusst sind und führt zur Stützung ihrer Argumentation den Unterricht einer anderen Lehrerin an, in welchem sie gute Noten erlangt, da diese Lehrerin sie nicht ablehnt.

Neben den Konflikten mit der Lehrerin kristallisiert sich zum Ende der Grundschulzeit das Konkurrenzverhältnis zu ihrer Schwester heraus, deren Noten so gut sind, dass sie eine Empfehlung zum Gymnasium bekommt, während Sonja nur mit Mühe eine Realschulempfehlung erlangt. Im Zuge des Übergangs kommt es zu Konflikten mit den gemeinsamen Freundinnen, die sich der Schwester zuwenden. Sonja begründet diese Entwicklung wiederum mit ihren schlechten Schulleistungen. So entsteht ein Kreis, aus dem es Sonja nicht gelingt auszubrechen: Mangelnder Anerkennung folgen schlechte Schulnoten, denen wiederum mangelnde Anerkennung folgt usw.

Mit dem Übergang zur Realschule beginnt Sonja eine neue Freundschaft, die ihr vorübergehend Sicherheit gibt. Doch auch diese Freundschaft währt nicht lange, es kommt wiederum zum Streit. Die konflikthafte Beziehung zu Lehrerinnen und Lehrern setzt sich auf der Realschule zunächst nicht fort, da Sonja mit der Klassenlehrerin gut auskommt. Auch hier betont sie die emotionale Dimension dieser Beziehung, indem sie äußert, dass sie sie „total nett“ findet. Allerdings deutet sich ein ähnlicher Konflikt mit einer weiteren Lehrerin an, die von Sonja mit der Grundschullehrerin verglichen wird. Dies führt bei Sonja zu ähnlichen psychosomatischen Störungen, wie sie es aus der Grundschule kennt. Auch das Verhältnis zu den anderen Klassenkameraden ist spannungsgeladen, Sonja fühlt sich gehänselt und kritisiert das „coole“ Verhalten

vieler Schülerinnen und Schüler. Insgesamt bilanziert sie jedoch die Schulzeit auf der Realschule als gut.

Die Beziehung zur Zwillingschwester ist auch nach der schulischen Trennung von Konflikten gezeichnet. Sonja ist einerseits auf die Schwester neidisch, die keine schulischen Probleme hat und sich auch in ihrem Aussehen positiv – nach Sonjas Bewertung – von Sonja abhebt („Sie ist sehr dünn, hat ganz lange Haare“). Andererseits bekennt sie sich emotional zur Schwester, wirft dieser jedoch vor, diese Beziehung nicht zu erwidern. Von ihrer Mutter fühlt sich Sonja auf der ganzen Linie unterstützt, obwohl sie sich häufig über schulische Probleme streiten. Diese Beziehungsstörungen kann Sonja jedoch mit „Pubertätsproblemen“ erklären und lassen sie nicht an der grundsätzlichen Anerkennung ihrer Mutter zweifeln.

Sonja ist sich über ihre Leistungssituation bewusst und kennt sich genau mit den Versetzungsbedingungen aus, so dass sie mehr oder weniger die noch benötigten Noten kalkulieren kann. Sie macht ihr häusliches Lernen jedoch von der Zeit der Mutter abhängig, da sie auf deren Hilfe angewiesen ist. Sie hofft darauf, die Versetzung doch noch zu schaffen, und bemüht sich durch regelmäßiges Lernen die Erwartungen erfüllen zu können. Dennoch rechnet sie mit einem Schulwechsel oder einer Klassenwiederholung. Bei der Auseinandersetzung mit dem Wechsel werden wiederum die Freundschaften problematisiert, die an einem solchen Wechsel zu zerbrechen drohen.

Sowohl die *aktuelle Situation* als auch die vergangene Schulzeit dieser Schülergruppe ist durchzogen von Konflikten und Problemen sozialer Anerkennung unterschiedlicher Art. Diese Probleme können im Elternhaus liegen – zum Beispiel durch eine Trennung der Eltern – oder auch ihren Mittelpunkt in der Schule haben und dabei sowohl die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern als auch die zu Lehrern betreffen. Es kommt zu massiven Krisen, indem sich diese Anerkennungsprobleme negativ auf die Leistungssituationen auswirken.

Am Fall von Sonja wird deutlich, dass das schulische Lernen sehr stark an eine positive Beziehung zur Lehrerin geknüpft ist, sie braucht die emotionale Unterstützung, die sie beispielsweise beim häuslichen Lernen bei der Mutter findet.

Während diese Beziehungsproblematik bei Sonja dauerhaft zu bestehen scheint, kann sie bei anderen Schülerinnen und Schülern auch zeitlich begrenzt sein, so beispielsweise bei der Schülerin Maria, die aufgrund der Trennung ihrer Eltern „nur Chaos“ zu Hause erlebt. Der Beginn ihres Leistungsabfalls fällt genau mit diesem Ereignis in der Mitte des fünften Schuljahres zusammen. Und obwohl dieses Leistungstief noch anhält und sie voraussichtlich die sechste Klasse nicht bestehen wird, hat sich ihr Arbeitsverhalten bereits geändert, sie lernt nun regelmäßig und kann auch erste Erfolge sehen.

Zum Teil entsteht hier ein Teufelskreis, der verdeutlicht, wie schwer es für die Schülerinnen und Schüler ist, sich aus dieser Verstrickung zu befreien: die Anerken-

nungsproblematik führt zu schlechteren Leistungen, woraus wiederum weitere Anerkennungsprobleme resultieren können etc. In jedem Fall werden die gestörten sozialen Beziehungen jedoch verantwortlich für die Leistungsschwäche gemacht, so dass die Schülerinnen und Schüler Auswege nur auf dem Feld der Sozialbeziehungen sehen, nicht aber beispielsweise durch eine veränderte Arbeitshaltung. Darin können wiederum sekundäre Gründe für die negative Leistungsentwicklung liegen.

Der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe ist durchweg schwach, aber es bestehen Hoffnungen, die auch durch eigene Bemühungen unterstützt werden, dass das Ziel – die Versetzung – doch noch erreicht wird. Bei diesen Schülern fällt auf, dass der Leistungsabfall in der Regel alle Fächer betrifft und nicht gezielt durch den Ausgleich einzelner Teilleistungsschwächen in den Griff zu kriegen ist. Je nach Beanspruchung durch die Probleme in den sozialen Interaktionen sind die Leistungen insgesamt wechselhaft und es ist durchaus möglich, dass durch die Bewältigung der Krise eine Leistungserholung eintritt.

Der Blick auf die mit dem Schulformwechsel *erwarteten Veränderungen* ist dann wiederum von den Sozialbeziehungen geprägt, jedoch nicht so vehement und vordergründig wie bei dem Typ der verunsicherten Hilflösen. Vielmehr haben die Schülerinnen und Schüler die Erfahrungen gemacht (z.B. beim Übergang aus der Grundschule), dass schulische Veränderungen allein ihre Anerkennungsproblematik nicht lösen. So blicken sie auf die nähere Zukunft mit einer Hoffnung auf eine Verbesserung der Noten.

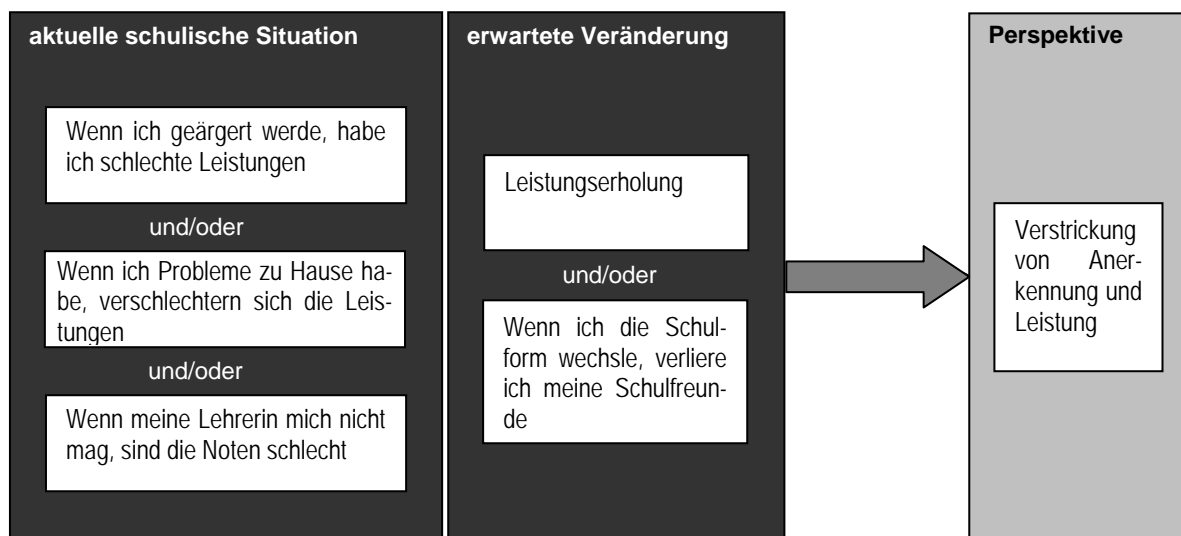


Abbildung 22: Zentrale Merkmale der in Anerkennungsprobleme Verstrickten

Das zentrale Thema dieser Schülerinnen und Schüler ist die Erklärung ihrer Leistungssituation mit den äußeren Bedingungen (vgl. Abbildung 22). Teilweise gehen damit andere Bedingungen – wie kontinuierliches Arbeiten – einher, teilweise werden sie aber auch ausgeblendet. Damit wird das schulische Lernen auf eine Hinterbühne verbannt, und die Hauptbühne wird zur Austragung der Anerkennungsproblematiken genutzt.

Es gilt nun noch anzumerken, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler mit Erfahrungen von persönlichen Schicksalsschlägen oder negativen Erfahrungen mit schulischen Interaktionspartnern diesem Typus zugeordnet wurden. Ausschlaggebend für diese Zuordnung waren einerseits die Dominanz dieses Themas in den Schüleräußerungen sowie die Verarbeitungsstrategie.

8.4.4 Die Prestigeorientierten

Dem Typus der *Prestigeorientierten* wurden vier Schülerinnen und Schüler zugeordnet. Zwei Mädchen und ein Junge stehen vor dem Abstieg vom Gymnasium in die Realschule, eine weitere Schülerin wird von der Hauptschule in die Realschule aufsteigen. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen werden hier jeweils ein Fall eines Abstiegs und eines Aufstiegs vorgestellt.

Der Fall Yasmin:

Die Schülerin Yasmin besucht die 6. Klasse einer Hauptschule. Sie ist 11 Jahre alt und wohnt mit ihrer Mutter und einem Bruder erst seit ca. 1 Jahr in der Stadt. Yasmin hat im Verlauf der vierten Klasse die Trennung ihrer Eltern erlebt, die einschneidenden Einfluss auf ihre Schulkarriere hatte, da sie der Schule mehrere Monate fern blieb. Als ebenso einschneidend erwies sich die Trennung von der Mutter, die sie im Laufe der Scheidung etwa ein Jahr nicht gesehen hat. Erst die richterliche Entscheidung ermöglichte der Mutter, mit den beiden Kindern zusammen in eine andere Stadt umzusiedeln und damit eine konsequente Trennung von dem bisherigen Umfeld der Kinder zu veranlassen. Die Mutter arbeitet als Laborantin und unterstützt ihre Tochter hinsichtlich der Bildungsambitionen sehr stark.

Die Grundschulzeit war bis zum Zeitpunkt der Trennung der Eltern problemlos, sie endete dann jedoch mit der Empfehlung für die Hauptschule, auf die Yasmin dann auch wechselte. Im Laufe des fünften Schuljahres erfolgte der Umzug mit ihrer Mutter in ihren jetzigen Wohnort, wo sie wiederum in eine Hauptschule eingeschult wurde. Die Eingewöhnung verlief mit einigen Konflikten in der Klasse, zum Zeitpunkt des Interviews sind diese jedoch kein Thema mehr.

Ihre Leistungen sind sehr gut und ihr vordringliches Ziel ist ein Wechsel zur Realschule, zu der sie sich zugehörig fühlt. Sie betont, dass sie nur aufgrund der „familiären Schwierigkeiten“ die Hauptschule besucht – quasi Gast dort ist –, bis sich ihre Leistungen verbessert haben und sie auf die Realschule wechseln kann. Dieses Ziel verfolgt sie gemeinsam mit einer Freundin in ihrer Klasse. Auf diese Weise können sich die Mädchen gegenseitig beim Lernen unterstützen und fühlen sich gegen mögliche Anfeindungen gefeit.

Yasmin hat keinen Zweifel daran, dass sie die Anforderungen der Realschule bewältigen kann, sie freut sich darauf, nun diesen Makel der Hauptschülerin los zu werden.

Der Fall Wolfgang:

Wolfgang ist 13 Jahre alt und besucht zur Zeit des ersten Interviews die sechste Klasse eines Gymnasiums. Er hat keine Geschwister. Sein Vater ist als freiberuflich tätig, die Mutter, eine ausgebildete Erzieherin, ist zurzeit Hausfrau.

Wolfgang hat die vierte Klasse der Grundschule wiederholt, was er im Gespräch jedoch nicht erwähnt, sondern durch den Klassenlehrer offenbart wird. Laut Aussage des Klassenlehrers war sein Grundschulzeugnis trotz der Klassenwiederholung nicht gut, und er kam auf besonderen Wunsch der Eltern auf das Gymnasium. Wolfgang begründet die Schulwahl mit seiner musikalischen Begabung: „Wir (Wolfgang und seine Eltern, AL) sind dann halt auf diese Schule gekommen, weil wir die sehr schön fanden und ich kann ja auch gut singen, da komme ich natürlich im Chor ganz gut zurecht.“

Die Noten in der fünften und sechsten Klasse sind in den Hauptfächern schlecht bis sehr schlecht. Dennoch wird von Seiten der Eltern kein Vorstoß zum Schulformwechsel unternommen. Aus den Gesprächen mit dem Klassenlehrer geht hervor, dass die Bildungserwartungen der Eltern sehr hoch sind und sie in jedem Fall von ihrem Kind das Abitur als Schulabschluss erwarten.

Trotz der schlechten Schulleistungen, ist Wolfgang vordergründig nicht entmutigt und arbeitet sorgfältig für die Schule. Er kann sein Lernverhalten gut reflektieren, hat jedoch zunehmend Zweifel an seinen eigenen Fähigkeiten. Aufgrund dessen vermutet er eine bessere Passung durch den Wechsel zur Realschule, wünscht sich aber dennoch, den Ambitionen seiner Eltern entsprechen zu können und auf dem Gymnasium bleiben zu können.

Wolfgang ist gezeichnet von den hohen Ansprüchen seiner Eltern, die er auch in sein Selbstbild übernommen hat, und der Unfähigkeit, diesen zu genügen. Er kann dies nicht mit mangelnder Anstrengung begründen und damit aktiv auf die Leistungsentwicklung einwirken. Das mit dem gymnasialen Erfolg verknüpfte Prestige bzw. der Prestigeverlust durch Scheitern wird auch in seinem Verhältnis zu den Klassenkameraden deutlich, von denen er sich ausgegrenzt fühlt

Die *aktuelle Situation* dieser Schülergruppe ist hinsichtlich ihrer Leistungen sehr unterschiedlich. Während einerseits Schülerinnen und Schüler vom Abstieg zur Realschule bedroht sind und dementsprechend schlechte Leistungen auf dem Gymnasium erbringen, ist andererseits die Leistungssituation der zur Realschule aufsteigenden Hauptschülerin sehr gut.

Zum Zeitpunkt des Interviews lässt die Notenlage der Absteiger kaum eine andere Wahl als den Schulformwechsel. Die Absteiger betrachten diesen Schulformwechsel als Scheitern, und zum Teil ist das schulische Selbstvertrauen soweit geschädigt, dass ein weiterer Absturz (zur Hauptschule) nicht ausgeschlossen wird. Der Aufsteigerin ermög-

licht die Aussicht auf den Schulformwechsel den Wiederaufbau des durch den Besuch der Hauptschule geschädigten Selbstwertgefühls, da bereits mit dem Ende der Grundschule höhere Bildungsansprüche gestellt wurden.

Die Schülerinnen und Schüler vereint, dass sie nicht den von ihren Eltern an sie gestellten Erwartungen entsprechen. Zudem wird mit dem Anspruch eine Bewertung transportiert, die die Kinder auf ihr eigenes Selbstbild projizieren und diese Bildungsansprüche so für sich verinnerlichen. Erfolg oder Misserfolg in der Schullaufbahn misst sich dementsprechend weniger in den unmittelbaren Erfolgen oder Misserfolgen als in der Stellung, die die besuchte Schulform im Schulsystem und auch im Ansehen in der Gesellschaft einnimmt. Der Besuch der Hauptschule sowie der Abstieg und damit das Scheitern in einem angestrebten Bildungsgang sind den Schülerinnen und Schülern peinlich.

Die *erwartete Veränderung* durch den Schulformwechsel drückt sich für die Schülerinnen und Schüler dieses Typs vor allem in einem Wandel des durch die besuchte Schulform vermittelten Prestiges aus. Während die Absteigerinnen und Absteiger mit einem Prestigeverlust rechnen, erwartet die Aufsteigerin einen Prestigegewinn. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass die Absteigerinnen und Absteiger mit dem gesellschaftlichen Prestigeverlust durch die Häme und Ausgrenzung ihrer Klassenkameraden rechnen bzw. sie bereits jetzt erfahren.

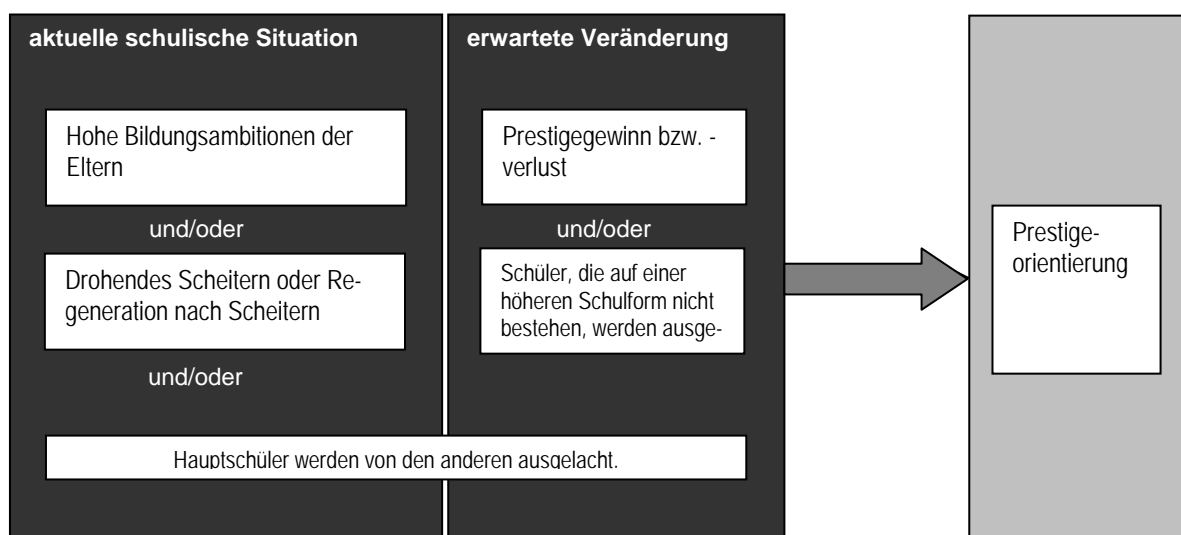


Abbildung 23: Zentrale Merkmal der Prestigeorientierten

Die Aufsteiger und Absteiger dieses Typus verbindet vor allem ihre prestigeorientierte Sicht auf ihre eigene Schullaufbahn, trotz des unterschiedlichen Verlaufs (vgl. Abbildung 23).

8.4.5 Die Unentschlossenen

Der Typus der *Unentschlossenen* wird durch ein Mädchen und einen Jungen vertreten, die beide vor der Entscheidung stehen, ob sie die Schule zugunsten eines Aufstiegs wechseln sollen. Die Schülerin könnte von der Realschule zum Gymnasium aufsteigen, der Schüler von der Hauptschule zur Realschule. Bei beiden ist die Phase der Entscheidung noch nicht abgeschlossen.

Der Fall Claudia:

Die Schülerin Claudia ist 12 Jahre alt und geht in die sechste Klasse einer Realschule. Sie hat sich beim Übergang von der Grundschule für die „Freiarbeitsklasse“ entschieden. Claudias Eltern sind beide berufstätig, die Mutter ist Kinderpflegerin und arbeitet im Krankenhaus, der Vater arbeitet als Handwerker im öffentlichen Dienst. Claudia hat zwei ältere Schwestern.

Claudia absolviert die Grundschule ohne weitere Auffälligkeiten. Sie steigert ihre Leistungen im Verlauf der Grundschulzeit und geht dann mit einer Realschulempfehlung auf die weiterführende Schule.

In der Realschule zeigt Claudia sehr gute Leistungen, so dass bereits nach der fünften Klasse die Möglichkeit eines Aufstiegs mit den Eltern besprochen wird. Eltern und Klassenlehrerin überlassen Claudia die Entscheidung, da sie Vor- und Nachteile sehen und davon ausgehen, dass ein Übergang zum Gymnasium nur erfolgreich sein kann, wenn Claudia selbst ganz dahinter steht. Diese Prognose beruht auf der schulischen Einstellung von Claudia, die einen sehr hohen Maßstab an ihre eigenen Leistungen anlegt, den sie möglicherweise auf dem Gymnasium nicht erreichen kann.

Claudia ist sehr gut in die Klasse integriert und wägt daher ab, ob sie den Verlust der Freundschaften zugunsten einer erfolgreicherer Bildungslaufbahn Kauf nehmen soll. Aus ihrer Sicht könnte ein Übergang zum Gymnasium ebenso nach der 10. Klasse vollzogen werden, um auf diese Weise ihr Bildungsziel Abitur zu erreichen. Die Entscheidung zu Gunsten eines sofortigen Wechsels wird ebenso von den Freundschaftsbeziehungen abhängig gemacht, denn sie zieht einen Wechsel nur zu dem Gymnasium in Betracht, das von der Schwester sowie von Grundschulfreundinnen besucht wird.

Eine unentschlossene Haltung zum Schulformwechsel, wie sie in der Fallbeschreibung zum Ausdruck kommt, ist nur für diejenigen Schüler einnehmbar, die nicht aufgrund der Noten zu einer Klassenwiederholung oder einem Schulformwechsel gezwungen sind. Da von den leistungsschwachen Schülern nur solche hier berücksichtigt werden, für die zumindest eine Klassenwiederholung wahrscheinlich ist, haben diese Schüler auch nicht die Wahl, sich für oder gegen den Schulformwechsel zu entscheiden.

Die *aktuelle Situation* wird vor allem durch die guten Schulleistungen bestimmt, die am Ende der Orientierungsstufe eine Überprüfung der Schulform mit einer Option auf einen Aufstieg begründen.

Die Schülerinnen und Schüler dieses Typs sind sehr gewissenhaft bei der Erledigung ihrer schulischen Arbeiten. Sie arbeiten im Unterricht und zu Hause regelmäßig und meist auch selbstständig. Sie können sich dabei auf die Unterstützung ihrer Eltern verlassen, ohne dass sie deren Bildungsambitionen als Druck empfinden.

Der Entscheidungsprozess findet in der Regel unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler statt, die in Absprache mit Eltern und Lehrern noch die Vor- und Nachteile gegeneinander aufwiegen. Von einem Schulformwechsel erwarten die Schüler und Schülerinnen zwar eine bessere Passung von Anforderungsniveau und individueller Leistungsfähigkeit, die Nachteile, die vorwiegend im sozialen Bereich – also im Verlust von Freundschaften – gesehen werden, haben jedoch für die Entscheidung auch ein bedeutendes Gewicht. Darüber hinaus sind die Schüler sehr unsicher, ob sie in der anderen Schulform dauerhaft bestehen können, da sie über keine Anschauungsmöglichkeiten verfügen. In keinem Fall möchten sie eine Fehlentscheidung treffen.

Die Beratung der Lehrerinnen und Lehrer kann unterschiedlich sein. Während der Hauptschüler die Erfahrung macht, dass ihm von einem Wechsel zum derzeitigen Zeitpunkt abgeraten wird und er daher den Wechsel am Ende der zehnten Klasse favorisiert, befürwortet der Klassenlehrer der Realschülerin einen sofortigen Übergang zum Gymnasium.

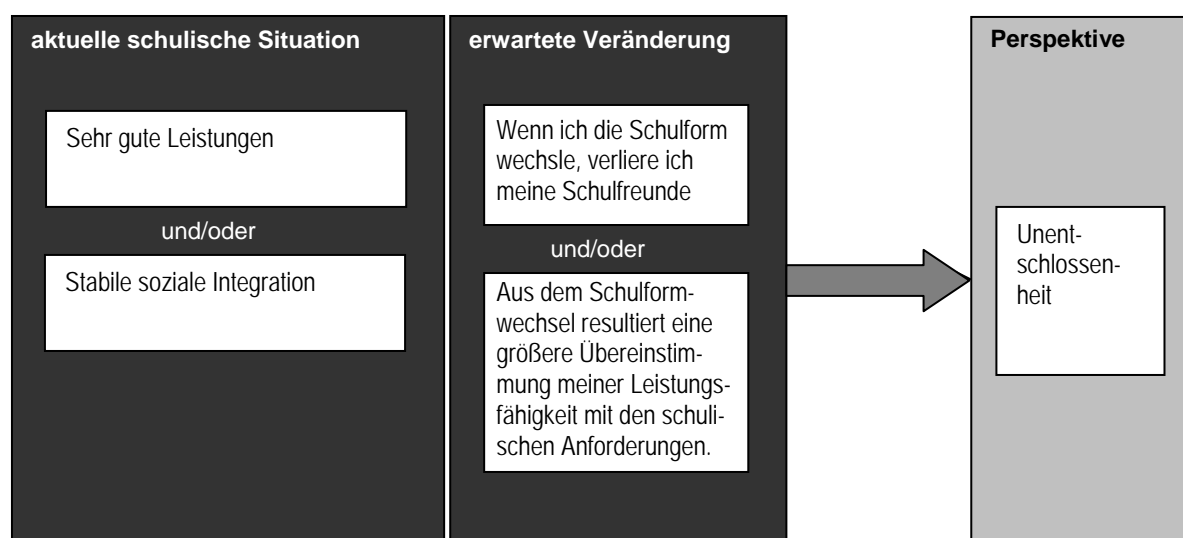


Abbildung 24: Zentrale Merkmale der *Unentschlossenen*

Grundsätzlich wird deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler einerseits zu ihrer Schulform bekennen und einzig auf ihr persönliches Wohlbefinden in der sozialen Gemeinschaft achten. Sie haben zwar höhere Bildungsambitionen, als ihnen die derzeit besuchte Schulform bietet, verbinden damit allerdings eher die persönliche Herausforderung. Im Vergleich zu der vorgenannten Gruppe – den Prestigeorientierten – ist das gesellschaftliche Ansehen ihres Bildungsganges nicht wichtig für ihr schulisches Selbstbild (vgl. Abbildung 24).

8.4.6 Die Erleichterten

Der Typus der Erleichterten wird von einem Mädchen und einem Jungen vertreten, die beide vor einem Abstieg vom Gymnasium zur Realschule stehen.

Der Fall Sanah:

Sanah ist 12 Jahre alt und besucht die sechste Klasse eines Gymnasiums. Sie lebt mit ihrer Mutter und zwei älteren sowie zwei jüngeren Schwestern in einem Haushalt. Die älteste Schwester ist bereits ausgezogen. Die Eltern leben getrennt, der Vater war in Afrika Kinderpsychologe, über die Tätigkeit in Deutschland ist nichts bekannt. Die Mutter ist Hausfrau.

Die Grundschulzeit verlief bei Sanah problemlos, sie betont die guten Sozialbeziehungen der Schüler untereinander, die im Kontrast zu ihren derzeitigen Erfahrungen stehen.

Sie wechselt mit einer Gymnasialempfehlung in die weiterführende Schule, in der sie zunächst einigermaßen zurecht kommt. Mit Beginn des sechsten Schuljahres fallen ihre Leistungen jedoch deutlich ab, da sie durch intensive Freundschaftsbeziehungen zu Klassenkameradinnen, die eine schulblockierende Haltung einnehmen, nur noch wenig Interesse an der Schule hat. Sie schafft es jedoch dann, sich von dieser Haltung zu lösen und distanziert sich von ihren Freundinnen, um ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Sie wird fleißiger und es gelingt ihr, die Noten zu verbessern.

Ihre Mutter und auch die älteren Schwestern unterstützen sie bei ihren schulischen Bemühungen und lernen mit ihr. Die Mutter zeigt Verständnis und setzt Sanah nicht aufgrund der schlechten Noten unter Druck. Dennoch fühlt sich Sanah von dem hohen Zeitaufwand für das Lernen und den Leistungsdruck belastet. Sie sieht, dass sie Defizite hat, die durch ihre nachlässige Haltung zur Schule entstanden sind, woraus sie den Vorsatz ableitet, den Schulformwechsel als Neuanfang zu betrachten und eine größere Kontinuität im Lernen zu erreichen.

Sanah hat für sich bereits die Entscheidung getroffen, das neue Schuljahr in der Realschule zu beginnen, durch ihre Anstrengungen verhindert sie eine gleichzeitige Klassenwiederholung, so dass sie die Versetzungsbestimmungen erfüllt. Sie bemüht sich aktiv darum eine Schule auszusuchen, die ihr gefällt, und bereitet sich so auf den Neuanfang vor. Sie achtet dabei einerseits auf das Schulprofil – so nimmt sie beispielsweise eine Ganztagschule in die engere Wahl, weil sie die gemeinsame Tagesgestaltung ansprechend findet – andererseits informiert sie sich gezielt bei Schulen, die von anderen Mädchen, mit denen sie befreundet ist, besucht werden.

Die *aktuelle Situation* der Schüler dieses Typus zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie sich intensiv um einen Ausgleich der Leistungsschwächen bemühen und sehr viel Zeit in das schulische Lernen investieren. Das heißt, sie sind sich durch die schlechten Halbjahresnoten ihrer Lage bewusst und bemühen sich aktiv um eine Leistungsverbesserung, indem sie regelmäßig Hausaufgaben machen und sich für Klassenarbeiten vorbereiten. Durch diese Lernaktivitäten verringert sich die zur Verfügung stehende Freizeit, was von den Schülerinnen und Schülern als Einschränkung empfunden wird. Zugleich sind sie von Leistungsdruck und der ständigen Erwartung schlechter Noten belastet.

Die Integration in die Klasse kann sich unterschiedlich darstellen, Konflikte und Ablenkung vom schulischen Lernen kommen zwar vor, haben in der Regel aber keine weitreichende Bedeutung.

Von einem Schulformwechsel, den diese Schülerinnen und Schüler befürworten bzw. zu dem sie sich selbst entschlossen haben, versprechen sie sich vornehmlich *Veränderungen* hinsichtlich der an sie gestellten Leistungsanforderungen. Sie stellen konkrete Überlegungen zu den potentiellen Unterrichtsformen und Anforderungen auf der Realschule an und vergleichen diese mit ihrem Leistungsselbstbild. Diese Analysen führen zu dem Schluss, dass sie die vermuteten Ansprüche der Realschule erfüllen können, woraus sie wiederum Zutrauen in die Zukunft schöpfen.

Zwar fällt auch den Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe der Abschied von den vertrauten Schulfreunden schwer, sie begegnen aber dennoch dem Schulformwechsel und der neuen Umgebung mit einer gewissen Neugier und Aufgeschlossenheit.

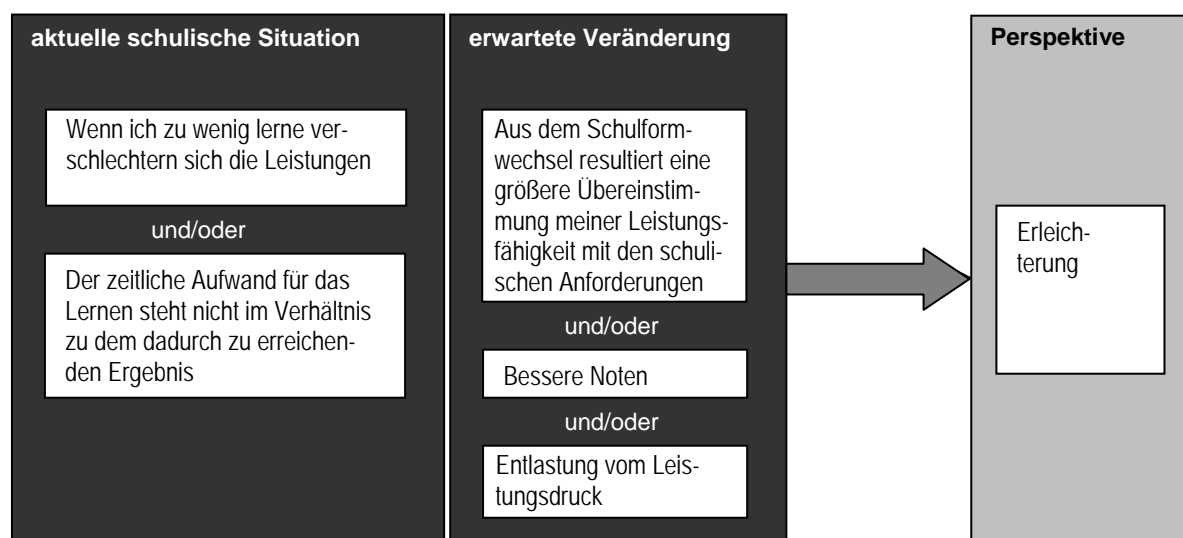


Abbildung 25: Zentrale Merkmale der *Erleichterten*

Die Erleichterten entsprechen mit dieser Perspektive dem Klischee der Absteiger, sie empfinden einen hohen Leidensdruck durch die dauerhaft schlechten Leistungen und den hohen Zeitaufwand für das schulische Lernen und sehen positiv in die Zukunft, die ihnen Entlastung verspricht (vgl. Abbildung 25).

8.4.7 Die Aufstiegsorientierten

Die Gruppe der *Aufstiegsorientierten* wird wiederum sowohl von Aufsteigern als auch von Absteigern, aber ausschließlich von Jungen gebildet. Zwei Schüler befinden sich vor einem Aufstieg von der Hauptschule zur Realschule, ein weiterer Schüler steigt vom Gymnasium zur Realschule ab. Alle Schüler dieser Gruppe haben einen Migrationshintergrund.

Der Fall Koray:

Koray ist zum Zeitpunkt des Interviews 12 Jahre und besucht die 6. Klasse einer Hauptschule. Er hat fünf Geschwister, zwei sind jünger als er, drei älter. Der älteste Bruder lebt nicht mehr in der Familie. Koray ist kurdischer Herkunft, und seine Eltern haben in der Türkei die Schule besucht. Ihre Schulbildung ist sehr gering, die Mutter kann nicht lesen und schreiben. Beide Eltern sind nicht erwerbstätig. Koray war vier Jahre alt, als seine Eltern nach Deutschland immigrierten. Die Umgangssprache zu Hause ist kurdisch.

Koray geht nach seiner Ankunft in Deutschland drei Jahre in den Kindergarten. Die Grundschulzeit beschreibt er sehr positiv als eine Zeit, in der er viel gespielt hat und sich in der Gemeinschaft gut aufgehoben fühlte. Die Leistungen von Koray waren mittelmäßig, er sollte nach dem Willen seines Vaters aber trotz Realschulempfehlung auf die Schule seiner Geschwister – eine Hauptschule – gehen. Zur Vermeidung von Konflikten wird er jedoch nicht auf der Schule angenommen, sondern zu einer anderen verwiesen. Das vermutete Konfliktpotential liegt aber weniger bei Koray selbst als bei seinem Bruder. Korays Vater verhindert den Übergang zur Realschule, die seiner Meinung nach nichts für seinen Sohn ist.

In der Hauptschule sind Korays Leistungen gut bis sehr gut und er entwickelt einen großen Ehrgeiz. Seine schulischen Ziele sind zunächst der Übergang auf die Realschule, um sich dann auch dort zu verbessern und zum Gymnasium wechseln zu können. Die Wende in seiner Einstellung zur Schule erklärt er damit, dass ihm mit dem Übergang zur Hauptschule die Bedeutung der Schule für seine eigene Zukunft transparent geworden ist. Sein Ziel ist es, durch eine gute Schul- und Ausbildung in der Zukunft ökonomisch abgesichert zu sein. Um dieses Ziel zu erreichen, verändert er gezielt seine Arbeitshaltung mit Beginn der Sekundarstufe: er übt regelmäßig zu Hause, obwohl die Hausaufgaben meist bereits in der Schule erledigt sind. Durch seine Bemühungen gelingt es ihm, gute Noten zu erreichen, was seine Motivation wiederum weiter steigert. Seine Anstrengungen sind je nach Fach unterschiedlich, während er die Anforderungen in Mathematik mühelos erfüllt, muss er sich für Deutsch und Englisch mehr anstrengen. Er rechtfertigt seine Schwierigkeiten in Deutsch mit seinem Migrationshintergrund und betont seine guten Leistungen im Türkischen.

Bedingt durch die Bildungsferne seines Elternhauses, in dem er wenig Hilfe für schulische Arbeiten bekommt, sucht Koray bei einer Organisation der Jugendhilfe Unterstützung. Diese Ein-

richtung besucht er bereits seit der Grundschulzeit und er rechnet damit, dass er hier auch Hilfe bekommt, wenn er Schwierigkeiten mit den Anforderungen der Realschule bekommt.

Den Anfeindungen seiner Klassenkameraden, die ihn als „Angeber“ titulieren, tritt er offen entgegen, er hat das Leistungsprinzip der deutschen Gesellschaft für sich verinnerlicht und es auf die Schule übertragen. So vergleicht er beispielsweise seine schulischen Bemühungen mit dem Streben nach Erfolg im Sport, einem allgemein anerkanntem Prinzip. Indem er seinen Ehrgeiz so für sich und andere legitimiert, schützt er sich vor einer abwertenden Titulierung als ‚Streber‘.

Korays Zielstrebigkeit steht im Vordergrund seines schulischen Selbstbildes. Es ist in der Lage, seine Leistungsfähigkeit distanziert zu betrachten und schätzt den Übergang zur Realschule optimistisch ein. Die Realschule seiner Wahl wird von zahlreichen Grundschulfreunden besucht, daher fühlt er sich gewissermaßen vertraut in dieser Umgebung und rechnet damit, gut in der Klasse aufgenommen zu werden.

Die *aktuelle schulische Situation* der Aufstiegsorientierten zeichnet sich durch eine unkomplizierte Beziehung zu den schulischen Interaktionspartnern aus. Diese stehen jedoch nicht im Mittelpunkt des Schullebens. Wichtiger ist das Erreichen der schulischen Ziele. Die Schüler sind stabile Persönlichkeiten, die das Vertrauen haben, sich auch in fremden Umgebungen gut einzufinden und wichtige Sozialkontakte unabhängig von der Schule pflegen zu können. Der Leistungsstand ist bei den Aufsteigern sehr gut, bei dem Absteiger entsprechend schlecht, dennoch verbindet diese Schüler eine Orientierung der schulischen Bemühungen an dem zukünftigen Nutzen für die Lebensführung: ökonomische Unabhängigkeit und berufliche Perspektiven.

Alle Schüler dieser Gruppe haben eine internal-variable Leistungsattribution und schöpfen daraus sehr viel schulisches Selbstvertrauen. Auch die Situation des Absteigers zeichnet sich durch die Überzeugung aus, dass er seine Leistungen durch entsprechende Anstrengung positiv beeinflussen kann. Er betrachtet das Scheitern am Gymnasium nur als kurzfristige Unterbrechung auf dem Weg zur Verwirklichung seiner Bildungsziele, denn er geht davon aus, dass er durch das intensive Lernen die Versetzung noch schafft. Trotzdem entscheidet er sich für einen Wechsel zur Realschule. Diese Entscheidung kann man auch als strategische Entscheidung bezeichnen, denn er interpretiert die Sekundarstufe I der Realschule als nahezu gleichrangig mit der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Die Realschule ermöglicht ihm – so seine Argumentation – bis zur zehnten Klasse mit etwas weniger Anstrengung gute Noten zu erhalten. Diese verhelfen ihm dann wiederum, den Zugang zur gymnasialen Oberstufe zu erreichen. Am Bildungsziel ‚Abitur‘ hält er fest, und insofern ist der Abstieg zur Realschule nur ein *anderer* Weg zum Ziel, keine Sackgasse. Die Auffassung der strategischen Entscheidung wird insofern noch gestützt, als er den Zeitpunkt für diese Entscheidung gezielt wählt, denn er geht davon aus, dass er zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr an einer Real-

schule aufgenommen wird und dann zur Hauptschule wechseln muss. Dies gilt es jedoch zu vermeiden.

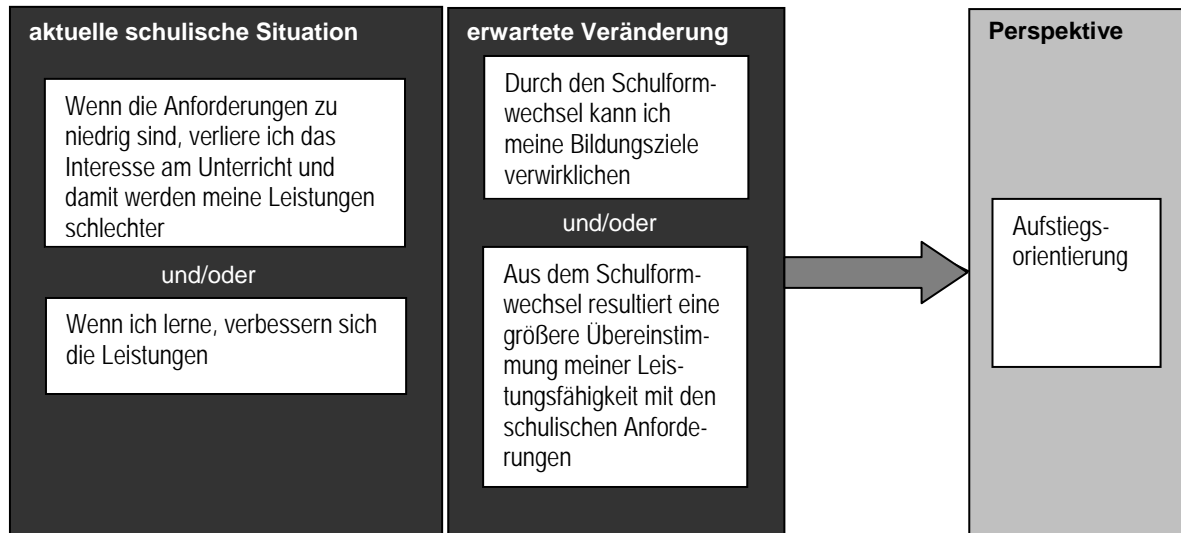


Abbildung 26: Zentrale Merkmale der Aufstiegsorientierten

Die Gruppe der *Aufstiegsorientierten* ist gewissermaßen das Photonegativ zur Gruppe der *Resignierten*. Auch sie verbinden mit der Veränderung durch den Schulformwechsel Zukunftsperspektiven, nur dass die Schüler dieses Typs sich dem Ziel ihrer Schullaufbahn annähern, statt sich davon zu entfernen.

8.4.8 Die Unterforderten

Der Typ der *Unterforderten* wird nur von einer Schülerin repräsentiert, die von der Hauptschule zur Realschule aufsteigt. Dieser Wechsel wird gezielt mit dem Ziel einer Steigerung des Anspruchsniveaus vorgenommen, da die Schülerin beginnt, sich im Unterricht zu langweilen, weil sie vom Stoff nicht genügend herausgefordert wird. Da dieser Typus nur von einer Schülerin repräsentiert wird, die jedoch nicht zu den anderen Typen zuzuordnen ist, werden die relevanten Merkmale der Typbeschreibung und die Fallbeschreibung zusammengefasst.

Der Fall Silvia:

Silvia ist 12 Jahre und besucht die sechste Klasse in einer Hauptschule. Sie hat vier ältere Geschwister, von denen die älteste Schwester nicht mehr im Haushalt lebt. Die alleinerziehende Mutter ist als Beamtin beschäftigt.

Die Grundschulzeit von Silvia war durch eine chronische Erkrankung geprägt, die einen mehrmonatigen Krankenhausaufenthalt nötig machte. In der Folge wechselte sie die Grundschule, da sie unnötigerweise aufgrund ihrer Erkrankung von einigen Teilen des Unterrichts ausge-

geschlossen wurde. Die dauerhafte Kontrollbedürftigkeit ihres Gesundheitszustandes führte trotz Realschulempfehlung zum Wechsel in eine Hauptschule, wo durch persönliche Kontakte die Betreuung gewährleistet werden konnte.

Silvias aktuelle schulische Situation ist gekennzeichnet durch gute und sehr gute Leistungen. Silvia kam mit sehr unterschiedlichen Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik in die Hauptschule und konnte ihre Mathematikleistungen erheblich steigern, so dass sie nun durchweg gute Leistungen hat. Zuweilen fühlt sie sich unterfordert und sie schaltet im Unterricht ab. Um ein weiteres Nachlassen der Aufmerksamkeit zu verhindern, hat sich Silvia für den Schulformwechsel entschieden. Silvia lernt mühelos und wendet nicht viel Vorbereitungszeit zu Hause auf. Sie kann allerdings gezielt ihre Schwächen erkennen und dann entsprechend ihre Arbeitshaltung verändern und zielgerichtet arbeiten.

Silvia ist sozial gut in die Klasse integriert. Sie geht davon aus, dass sie wichtige Freundschaften trotz des Schulformwechsels erhalten kann.

Die Entscheidung zum Schulformwechsel ist der aktuellen Situation geschuldet. Sie verfolgt zwar langfristig das Ziel, das Abitur zu erwerben, trifft die Entscheidung zum Schulformwechsel doch zunächst nur, weil sie befürchtet, durch die dauerhafte Unterforderung in ihren Bemühungen nachzulassen und tatsächlich weniger zu lernen, wenn sie weiterhin die Hauptschule besucht. Ihre bisherigen Erfolgserlebnisse haben ihr schulisches Selbstvertrauen so gestärkt, dass Silvia selbstverständlich davon ausgeht, dass sie die Anforderungen der Realschule erfüllen kann.

Dementsprechend erwartet sie von dem Schulformwechsel eine bessere Förderung durch anspruchsvollere Unterrichtsinhalte. Die Erfahrungen, die sie bei den vergangenen Übergängen gemacht hat, verleihen Silvia die Sicherheit, dass sie sich gut in neue soziale Umgebungen einfinden kann. Daher sieht sie dem Kommenden mit Neugier und Ungeduld entgegen.

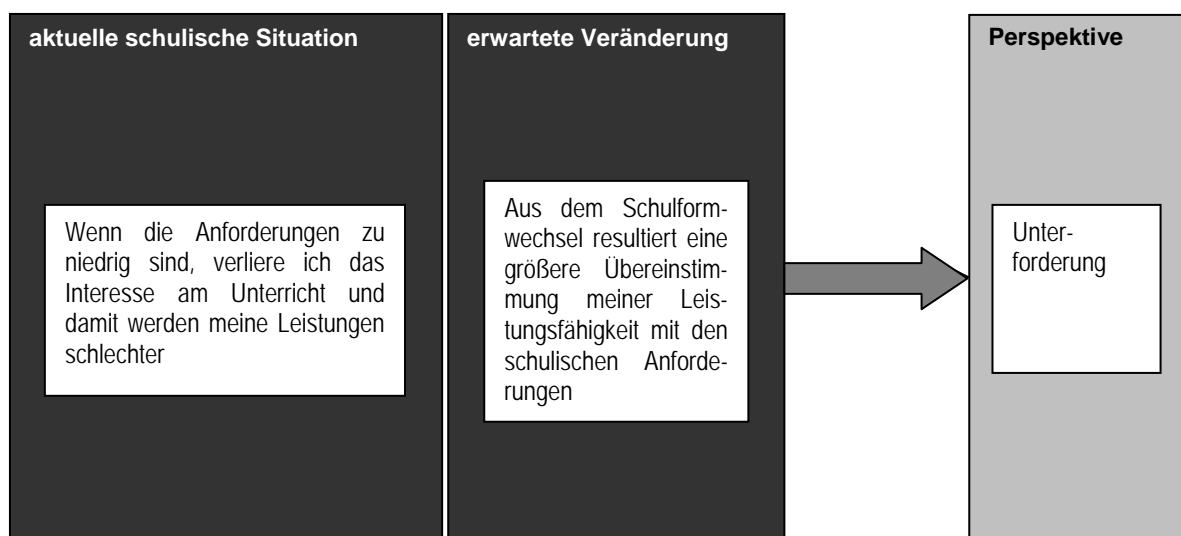


Abbildung 27: Zentrale Merkmale der Unterforderten

Silvia verlässt die Grundschule mit sehr guten Leistungen im Lesen und Schreiben, allerdings nur mit ausreichenden Leistungen in Mathematik. Es gelingt ihr während der

folgenden zwei Schuljahre, ihre Mathematikleistungen deutlich zu steigern, so dass am Ende der sechsten Klasse die Leistungen ausgeglichen sind. Allerdings geht dies möglicherweise zu Lasten eines weiteren Lernzuwachses in dem Fach, in dem sie ausgesprochene Stärken aufweist. Silvia ist von einer differenzierten, individuellen Förderung innerhalb der von ihr besuchten Schulform nicht überzeugt. Es gelingt den Lehrern ihrer Meinung nach nicht, sie so zu fördern und zu fordern, dass sie sich ausgelastet fühlt.

8.4.9 Die Gestärkten

In diese letzte Gruppe werden schließlich drei Jungen eingeordnet, die vor einem Abstieg vom Gymnasium zur Realschule oder von der Realschule zur Hauptschule stehen. Sie werden aller Voraussicht nach den Schulformwechsel nicht vollziehen, wenn sie die Versetzungsbestimmungen erfüllen können. Eine Klassenwiederholung wird in keinem der Fälle erwogen.

Der Fall Bastian:

Bastian ist 11 Jahre alt und geht in die 6. Klasse eines Gymnasiums. Er hat eine 10 Jahre ältere Schwester und wohnt mit seinen Eltern in einem Haushalt. Mutter und Vater sind Angestellte, die Mutter ist teilzeitbeschäftigt.

Nach der Grundschule bekommt Bastian die Empfehlung für das Gymnasium und kann sich in der fünften Klasse dort auch bewähren.

Mit Beginn der sechsten Klasse verbringt er zunehmend Zeit mit Computerspielen, worunter seine Schulleistungen leiden. Er macht keine Hausaufgaben, bereitet Arbeiten nicht vor und bekommt schließlich von der Schule die Empfehlung, die Schulform zu wechseln, da seine Leistungen nicht ausreichen. Bastian reagiert auf diese schriftliche Benachrichtigung sehr emotional, er ist traurig, seine Eltern sind enttäuscht. Gemeinsam sucht die Familie nach Lösungen. Bastians Eltern sowie er selbst sind von seinen Fähigkeiten überzeugt und so helfen sie ihm, seine Arbeitshaltung zu überprüfen und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung einzuleiten. Diese Maßnahmen bestehen vornehmlich in der Beschränkung der Zeit, die Bastian mit Computerspielen verbringen darf, und einer Strukturierung des Tagesablaufs. Die schulischen Arbeiten bekommen Vorrang vor den Freizeitaktivitäten. Zudem sorgen seine Eltern dafür, dass er Nachhilfe bekommt. Aufgrund seiner Nervosität bei Klassenarbeiten wird Bastian zusätzlich ärztlich behandelt und bekommt Medikamente.

Da Bastian sehr gerne auf dieser Schule bleiben möchte, nimmt er diese Reglementierungen an und richtet sich danach. Er bekommt sowohl von seinen Eltern als auch von den Lehrerinnen das Feedback, ein fauler Schüler zu sein, der mit Anstrengung die Anforderungen des Gymnasiums erfüllen kann. Diese Einschätzung hat er in sein Selbstbild übernommen. Dadurch dass es ihm gelingt, seine Arbeitshaltung zu verändern, wird er auch in dieser Einstellung bestätigt, denn die Leistungen verbessern sich zunehmend, wodurch wiederum seine Motivation für die Schule zu arbeiten steigt.

Durch diesen Leistungsaufschwung schöpft Bastian zur Zeit des Interviews Hoffnung, dass er die Versetzungsbestimmungen erfüllen kann.

Mit dem Übergang in die Realschule verbindet Bastian vor allem den Verlust von Freunden. Durch die Übernahme der Eigenverantwortlichkeit für die Leistungsentwicklung wäre ein Scheitern auf dem Gymnasium zudem eine persönliche vermeidbare Niederlage.

Die *aktuelle Situation* der Schüler dieser Gruppe stellt sich so dar, dass sie ihr Leistungstief zumindest vorübergehend überwunden haben. Sie fürchten zwar immer noch den Schulformwechsel, der bei nicht erfüllten Versetzungsanforderungen erzwungen würde, können aufgrund der verbesserten Leistungen jedoch auf einen Verbleib in der Schulform hoffen. Obwohl ihnen bewusst ist, dass sie durch einen Schulformwechsel in der Leistungshierarchie innerhalb der Klasse aufsteigen könnten, entscheiden sie sich dagegen und nehmen in Kauf, dass sie an ihrer Schulform zu den eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gehören. Die Perspektive dieser Schüler wurde hier mit berücksichtigt, da sie im Verlauf des sechsten Schuljahres sehr konkret mit dem drohenden Schulformwechsel konfrontiert waren und sich damit auseinandergesetzt haben. Die Leistungsverbesserung findet jedoch rechtzeitig statt. Andere Schülerinnen und Schüler berichten ebenfalls von einer Leistungsverbesserung, die sie durch ihre eigenen Bemühungen erreichen, allerdings können deren schlechte Noten nicht vollständig ausgeglichen werden.

An dieser Darstellung wird deutlich, dass zwar einerseits die *Leistungsentwicklung* stets bei einer Bewertung mit berücksichtigt werden sollte, im Falle einer Entscheidung über den weiteren Verlauf der Schullaufbahn gelten jedoch die Noten, die am Ende des Schuljahres erreicht wurden. Ein Prozess, in dem wie hier geschildert die eigenen Leistungsdefizite durch Anstrengung überwunden werden können, kann nur dann in die Entscheidung mit einfließen, wenn die Leistungssteigerung *rechtzeitig* vor dem Entscheidungstermin in den Noten sichtbar wurde.

Die Leistungsverschlechterung der *Gestärkten* hat unterschiedliche Ursachen, teilweise wird sie den äußeren Umständen, teilweise der mangelnden eigenen Motivation zugeschrieben. Die Schüler können alle auf die tatkräftige Unterstützung der Eltern zurückgreifen, die Nachhilfe organisieren, regelmäßig Hausaufgaben kontrollieren oder mehr Struktur in den Tagesablauf bringen. Den Schülern wird deutlich, dass die Eltern in jedem Fall erwarten, dass sie sich nach ihren Möglichkeiten anstrengen und ein Scheitern nicht hinnehmen. Damit vermitteln die Eltern einerseits ihre hohen Bildungsansprüche, andererseits lassen sie ihre Kinder jedoch auch nicht allein. Die Kinder wiederum nehmen Ratschläge, zusätzlichen Zeitaufwand und Einschränkungen ihrer Freizeit in Kauf und opponieren nicht dagegen, so dass quasi im Team gegen den weiteren Leistungsabfall gekämpft wird.

Die Schüler dieser Gruppe sind von der eigenen Leistungsfähigkeit überzeugt und zweifeln auch nicht daran, langfristig die Erwartungen ihres Bildungsganges erfüllen zu können. Sie empfinden den Aufwand, den sie treiben, um die Leistungssteigerung zu erreichen – im Gegensatz zu den *Erleichterten* – als zumutbar und streben keine Entlastung an. Die Reichweite ihrer Perspektive umfasst zunächst den unmittelbar absehbaren Zeitraum bis zur Versetzung. Weitreichende Ziele bzw. den Verlust von Zukunftschancen verknüpfen sie nicht unmittelbar mit ihrer Perspektive auf den drohenden Schulformwechsel.

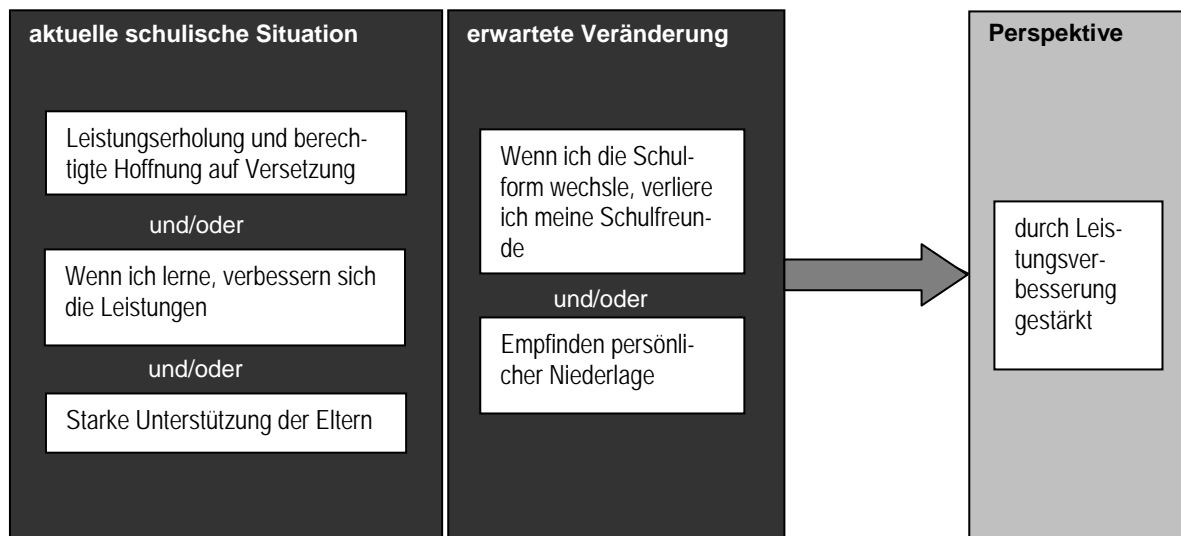


Abbildung 28: Zentrale Merkmale der Gestärkten

Aufgrund der Einstellung der Schüler, dass ihre Arbeitshaltung und der regelmäßige Fleiß einen essentiellen Einfluss auf ihre schulischen Leistungen haben, schreiben diese Schüler zwar den aktuellen Erfolg, aber ebenso den vergangenen Misserfolg sich selbst zu. Diese Haltung kann jedoch bei einer Fortsetzung bzw. Wiederaufnahme des Müßigganges zu einem erneuten Leistungsabfall führen. In der Tendenz sind diese Schüler ebenso wie die *Resignierten* also bei potentiell Misserfolg davon bedroht, ein Revisionsmuster (vgl. Kapitel 5.2.3) auszubilden mit potentiellen negativen Folgen für die weitere Lebensgestaltung.

8.4.10 Zusammenfassende Darstellung

Die Situation vor dem Selektionsereignis Schulformwechsel ist strukturell betrachtet von schulischem Erfolg bzw. Misserfolg geprägt. Mit der differenzierten Darstellung der einzelnen Typen sowie der Fallportraits konnte jedoch gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Bedeutungszuweisungen vornehmen, bei der der formale Bildungserfolg zwar nicht vernachlässigt wird, aber nicht für alle Schülerinnen

und Schüler gleichermaßen die Perspektive auf das Ereignis bestimmt. Diese Bedeutungszuweisungen bewegen sich in der Abwägung zwischen Sozialbeziehungen und Bildungsambitionen. Vornehmlich hierin begründet sich, dass eine eher positive Erwartungshaltung nicht selbstredend mit einem Aufstieg einhergeht, ebenso wenig, wie ein Abstieg stets mit einer negativen Erwartungshaltung zusammenhängt.

Bei einigen Typen basiert die eingenommene Perspektive vornehmlich auf der subjektiv-emotionalen Befindlichkeit. Dies äußert sich beispielsweise wie bei den *Verunsicherten Hilflösen* in der Angst vor dem Verlust von Gewohntem sowie vor dem Neuen oder wie bei den *in Anerkennungsprobleme Verstrickten* in der Kausalverknüpfung der schulischen Leistungsfähigkeit mit einer positiven emotionalen Beziehung zu schulischen Interaktionspartnern. Andere Perspektiven beleuchten den bevorstehenden Schulformwechsel als ein funktionales Ereignis, der dem Erreichen selbstgesteckter Ziele oder der Vermeidung weiterer Misserfolgserlebnisse dient. Sehr deutlich wird das bei den *Aufstiegsorientierten*, für die die subjektive Befindlichkeit vollkommen in den Hintergrund rückt, und der Wechsel rational mit der Steigerung der Bildungsaussichten begründet wird. Aber auch für die *Gestärkten* wird die Sicht auf den Schulformwechsel durch die rationale Steuerung ihres eigenen Lernverhaltens bestimmt. Bei diesem Typ wird jedoch auch eine subjektiv emotionale Komponente deutlich, denn der Antrieb zu ihrem geänderten Lernverhalten rekuriert aus der Angst vor dem Verlust des Vertrauten.

Die subjektive Sicht auf das bevorstehende Ereignis ergibt sich daher aus dem Spannungsfeld, das sich zwischen der subjektiv-emotionalen Befindlichkeit einerseits und der rationalen Funktionalität andererseits bildet (s. Abbildung 29).

Mit den Typen der *in Anerkennungsprobleme Verstrickten* und der *Verunsicherten Hilflösen* sowie der *Erleichterten* und der *Resignierten* werden Perspektiven beschrieben, die mit dem Schulformwechsel vornehmlich eine positive oder negative Auswirkung auf ihre subjektiv-emotionale Befindlichkeit antizipieren. Diese wird bei den *Resignierten* vor allem durch den subjektiv empfundenen Nachteil bei der Verfolgung der eigenen Bildungsambitionen bestimmt. Die *in Anerkennungsprobleme Verstrickten* sowie die *Verunsicherten Hilflösen* dagegen stellen ihre aktuelle bzw. die antizipierte Einbindung in die schulischen Sozialbeziehungen in den Vordergrund ihrer Perspektive auf den Schulformwechsel.

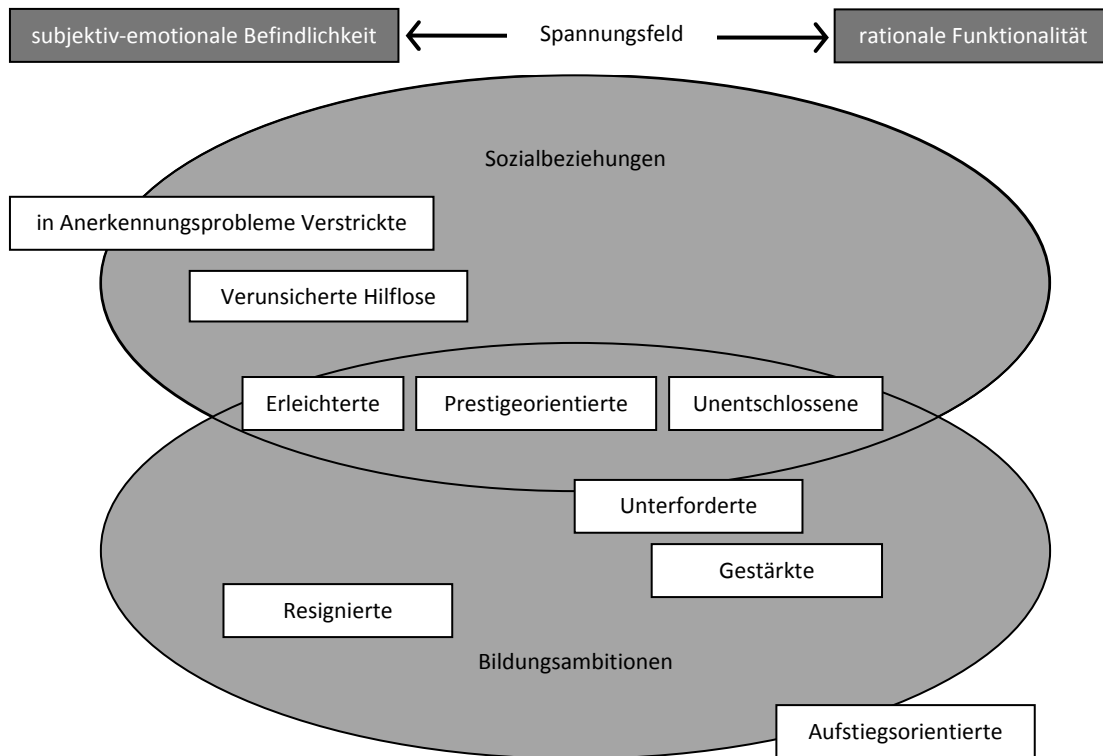


Abbildung 29: Einordnung der Typen in das Spannungsfeld von subjektiv-emotionaler Befindlichkeit und rationaler Funktionalität

Schülerinnen und Schüler, die eher die Funktionalität des Schulformwechsels in den Mittelpunkt ihrer Perspektive rücken, analysieren eher rational Vor- und Nachteile dieses Selektionsereignisses. Allerdings gibt es auch hier deutliche Abstufungen. Während die *Aufstiegsorientierten* nahezu ausschließlich das Erreichen der eigenen Bildungsambitionen verfolgen und die Bedeutung der schulischen Sozialbeziehungen marginalisieren, wägen die *Unentschlossenen* zwischen den Nachteilen durch den Verlust von Sozialbeziehungen und den Vorteilen durch das Erreichen der Bildungsambitionen ab. Dies gilt in abgeschwächter Form auch für die *Unterforderten* und die *Gestärkten*, deren Perspektive jedoch etwas mehr die Auswirkungen des Schulformwechsels auf ihre Bildungsambitionen berücksichtigt.

Mit dieser differenzierten Darstellung der subjektiven Haltung, die Schülerinnen und Schüler unmittelbar vor einem Selektionsereignis einnehmen, wird die Komplexität der Konsequenzen, die sich aus einem stark differenzierten Schulsystem mit zahlreichen Selektionsmaßnahmen ergeben, sehr deutlich. Die Reduktion von Schulformwechseln auf ein Merkmal zur Durchlässigkeit des Schulsystems ist unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieser Studie nicht haltbar. Vielmehr bestimmen individuelle Lebenslagen die Wahrnehmung der sich im dreigliedrigen Schulsystem bietenden Chancen.

8.4.11 Soziale Kategorien als Typenmerkmale?

Nach den vorangegangenen Ausführungen stellt sich die Frage, inwiefern eine Einteilung der gebildeten Typen nach Status im Schulsystem bzw. den sozialen Kategorien Geschlecht und Migrationshintergrund möglich ist. Von den 28 Interviewten stehen 21 Schülerinnen und Schüler vor einem Abstieg, 7 dagegen vor einem Aufstieg. Insgesamt befinden sich unter den Schülern 11 Mädchen und 17 Jungen. 3 Schülerinnen und 5 Schüler haben einen Migrationshintergrund. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in dieser Stichprobe ist mit rund 29% deutlich höher, als er in der gesamten Schülerschaft dieser Region ist. Im Untersuchungsgebiet besuchten im Schuljahr 2005/06 rund 14% Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Nationalität die Schule.⁵⁵

Die Darstellungen zeigen, dass bei der Frage nach der **Perspektive auf das Ereignis Auf- oder Abstieg vor einem Wechsel** eine Vielzahl unterschiedlicher und dennoch von einander trennscharfer Typen gebildet werden konnte. Die typengenerierenden Merkmale, die zusammengefasst wurden unter dem Aspekt „aktuelle schulische Situation“ und „erwartete Veränderung“, gestatten anhand der Untersuchungsgruppe keine generalisierende Einteilung in Aufsteiger und Absteiger. Allerdings generieren sich drei Typen ausschließlich aus Absteigern, und aufgrund der Merkmalsbeschreibung und -kombination ist es nicht vorstellbar, dass diesen Typen Aufsteiger zugeordnet werden können. Dies sind die Typen *Resignierte*, *Gestärkte* sowie *Erleichterte*.

Die Gewichtung der Merkmale, die die Perspektive der Resignierten bildet, stellt das Merkmal „Leistungsstand“ mit der Ausprägung „schlechte bis sehr schlechte Leistungen“ und „Erwartungen und Befürchtungen“ mit der Ausprägung „Verlust von Zukunftschancen“ in den Mittelpunkt der individuellen Perspektive. Bei den Gestärkten sind der „Leistungsstand“ mit der Ausprägung „Leistungserholung“ sowie eine internalvariable Leistungsbegründung die zentralen Merkmale. Bei den Erleichterten stehen die durch den hohen Arbeitsaufwand empfundene Belastung sowie die Erwartung einer Entlastung durch den Schulformwechsel im Mittelpunkt. Diese Merkmalkombinationen der drei Typen sind typisch für Absteiger, die Einnahme einer solchen Perspektive durch Aufsteiger ist nur schwer vorstellbar, allein weil die Voraussetzungen bezogen

⁵⁵ Als Vergleich kann nur die Anzahl von Schülern nichtdeutsche Nationalität herangezogen werden, da die Schulstatistik in NRW den Migrationshintergrund nicht aufführt. Diese Statistik ist jedoch die einzige, die nach Region spezifiziert und insofern die Besonderheiten einer Großstadt mit einem tendenziell höheren Migrantenanteil als in ländlichen Gebieten, berücksichtigt werden können. Erfahrungsgemäß ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund um 3-6- Prozentpunkte höher. Doch auch unter Berücksichtigung dieser Korrekturen ist der Anteil der Migranten in dieser Stichprobe höher (vgl. Schulstatistik NRW <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Statistik/Schulinfo/>).

auf den Leistungsstand bzw. dessen Entwicklung differieren. Diese drei Perspektiven lassen sich somit als *typische Absteigerperspektiven* charakterisieren.

Der Typ der *Unterforderten* stellt dagegen eine typische *Aufsteigerperspektive* dar, da hier analog sowohl das Merkmal „Leistungsstand“ mit der Ausprägung „sehr gute Leistungen“ als auch die Argumentation der „Leistungsverschlechterung durch eine zu niedriges Anforderungsniveau“ nicht von Absteigern eingenommen werden kann. Die anderen Perspektiven (*verunsicherte Hilflöse*, *Prestigeorientierte*, *Aufstiegsorientierte*) werden sowohl von Aufsteigern als auch von Absteigern eingenommen (vgl. Übersicht in Tabelle 11).

	N=28	Absteiger	Aufsteiger	Mädchen	Jungen	Migrationshintergrund	
						ohne	mit
negative Perspektive	verunsicherte Hilflöse	5	1	2	4	5	1
	Resignierte	3	-	-	3	2	1
	In Anerkennungsprobleme Verstrickte	3	-	2	1	3	-
	Prestigeorientierte	3	1	3	1	3	1
	Unentschlossene	-	2	1	1	1	1
positive Perspektive	Erleichterte	2	-	1	1	1	1
	Aufstiegsorientierte	1	2	-	3	-	3
	Unterforderte	-	1	1	-	1	-
	Gestärkte	4	-	1	3	4	-
	Gesamt	21	7	11	17	20	8

Tabelle 11: Verteilung auf die verschiedenen Typen nach Wechselrichtung, Geschlecht bzw. Migrationshintergrund (jeweils bezogen auf die gesamte Teilstichprobe)

Betrachtet man die sozialen Kategorien Geschlecht und Migration, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der einzelnen Typen ungleich auf die Kategorien verteilt sind (vgl. Tabelle 11). Sowohl der Typus der *Aufstiegsorientierten* als auch der der *Resignierten* wird ausschließlich von Jungen gebildet. Schüler mit Migrationshintergrund kommen in den Typen *In Anerkennungsprobleme Verstrickte*, *Unterforderte* und *Gestärkte* nicht vor, der Typ der *Aufstiegsorientierten* wird dagegen allein von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gebildet. Aufgrund der niedrigen Fallzahlen lassen sich daraus allerdings nur Hinweise für weitere Untersuchungen ziehen, die eher quantitativ orientiert ermitteln können, inwieweit geschlechtstypische Unterschiede oder Unterschiede, die sich auf den Migrationshintergrund beziehen, bei der Perspektive

auf einen Schulformwechsel eine Rolle spielen. Allein aufgrund der Argumentationen, wie dies für die Kategorien Absteiger oder Aufsteiger erfolgen konnte, lassen sich keine Muster ermitteln.

9 Subjektive Perspektiven nach dem Schulformwechsel

Die Präsentation der Ergebnisse in diesem Kapitel folgt dem gleichen Muster wie bereits in Kapitel 8: zunächst wird synoptisch die Perspektive der Absteigerinnen und Absteiger dargestellt (9.1), anschließend die der Aufsteigerinnen und Aufsteiger (9.2). Es folgt wiederum die Darstellung der subjektiven Logik der Schülerinnen und Schüler zum Ereignis Schulformwechsel aus der Rückschau (9.3) und die Beschreibung der gebildeten Typen (9.4).

Die Ausgangssituation *vor* dem Schulformwechsel wird von schulischen wie außerschulischen Faktoren beeinflusst und ist von individuellen Faktoren ebenso wie von schulischen Interaktionsstrukturen determiniert. Gleichmaßen ist die Leistungssituation ein Faktor, der die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf ihre aktuelle Situation vor dem Schulformwechsel mit bestimmt. Die Antizipation der Situation nach dem Schulformwechsel geht sowohl mit Angst – in einigen Fällen sogar mit Existenzangst –, aber auch mit Neugier einher (vgl. Kapitel 8).

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Situation der Schülerinnen und Schüler *nach* dem Schulformwechsel darstellt. Hierfür werden Interviews von insgesamt 26 Schülerinnen und Schülern der Teilstichproben SP6-7 und SP7 (vgl. 7.2.1) zur Analyse herangezogen. Wie bereits schon dokumentiert, wurde die Stichprobe um weitere Schülerinnen und Schüler ergänzt, so dass neben den Aussagen von 11 Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Erhebungszeitpunkt interviewt wurden, die Aussagen von weiteren 15 Schülerinnen und Schülern, die nur zum zweiten Erhebungszeitpunkt interviewt wurden, berücksichtigt werden können. Damit liegen die individuellen Perspektiven von 13 Absteigern und 13 Aufsteigern den folgenden Analysen zu Grunde (vgl. Tabelle 12). Die befragten Schülerinnen und Schüler wechselten sowohl bei einem Abstieg als auch bei einem Aufstieg ohne Wiederholung in die 7. Klasse der neuen Schulform.

Tabelle 12: Übersicht der ausgewerteten Interviews der zweiten Erhebung		
	Mädchen	Jungen
Aufstieg	7	6
Abstieg	6	7
gesamt	13	13

9.1 „Es ist am Anfang natürlich alles neu“ - nach dem Abstieg

Zunächst stellt sich selbstverständlich die Frage nach der emotionalen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler, nachdem die Vorschau auf den Wechsel zeigte, dass Schülerinnen und Schüler zum Teil mit pessimistischen, zum Teil mit optimistischen Einschätzungen die Situation des Schulformwechsels bewerteten. Im Anschluss daran wird die Entwicklung des Leistungsstandes als Auslöser des Selektionsprozesses dargestellt. Es folgt die Betrachtung der sozialen Netzwerke, indem die alten und neuen Peer-Beziehungen thematisiert werden. Abschließend werden die Bilanzierungen, die die Schülerinnen und Schüler eine halbes Jahr nach dem Wechsel ziehen, erörtert.

9.1.1 *Emotionale Befindlichkeit nach dem Abstieg*

Die Ankunft an der neuen Schule wird, wie in den Abschnitten 8.2.4 und 8.1.4 gezeigt wurde, sowohl mit positiven als auch mit negativen Gefühlen assoziiert. Für einige Schülerinnen und Schüler gestaltet sich die Aufnahme in die neue Schule problemlos und sie äußern sich nicht weiter über die Zeit der Eingewöhnung. Andere berichten vor allem von Trauer sowie von einer Reduzierung des Selbstwertes durch den Prestigeverlust, den sie durch den Abstieg empfinden.

„Also, ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll. Ich habe ... ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll ... ehm ... war mir irgendwie ein bisschen peinlich, so ... und ... Angst hatte ich eigentlich nicht so viel ... war nur ein bisschen selbst so ... hab ich ein bisschen innerlich geweint oder so ... also ich habe ... ehm ... da meine Freunde da in der alten Klasse und da, die habe ich jetzt verlassen. [...]“

(Paul 107G6m, 53)

„Na ja, wo wir dann hier waren, haben Ursula und ich, haben am Aquarium, was da steht, haben wir dann geweint, weil wir nicht wussten, weil die uns alle angeguckt haben, weil wir ... ja wir hatten keine Freunde. [...]“

(Gundel 104R6m, 43)

Andere berichten wiederum, dass der Schulformwechsel für sie eine Möglichkeit war, einer peinlichen Situation zu entkommen. Sie resümieren die Situation auf der vorangegangenen Schule als „Scheitern“, das sie vor Bekannten und Freunden nicht offen eingestehen wollen. Dementsprechend sind sie durch den Beginn der Schulzeit in der neuen Schule von den peinlichen Gefühlen entbunden.

„Ja in der sechsten ... eigentlich wäre ich auf dem Gymnasium sitzen geblieben, aber weil ich das nicht wollte, weil mir das auch ein bisschen peinlich vor meinen Freunden dann war, also ... bei unseren Patenkindern, die wir früher hatten, sitzen zu bleiben.“

(Wanda 108G6w, 22)

Negative Gefühle werden jedoch nicht nur durch das eigene Scheitern ausgelöst, sondern werden auch in Beziehung zum Ruf der aufnehmenden Schule gesetzt.

„ich wollte auch eigentlich nicht hier hin, weil ich die Schule nicht so gut fand, weil man hört ja nicht nur Gutes.

I: Mhm. Was hört man denn so?

P: Ja... (lacht)... dass die Lehrer..., ja das die meisten ok sind, aber dass die voll streng sind. Und von den Schülern hört man halt nicht so Gutes. Dass die, ja weiß ich nicht (lacht) also ...'Geh nicht auf die Schule, da sind nur Chaoten drauf!'"

(Sanah 73G6w, 13-15)

Somit beginnt die Schulzeit für einige Schülerinnen und Schüler unkompliziert, für andere mit Zurückhaltung und Verunsicherung, die sich sowohl auf das Selbstwertgefühl als auch auf die Offenheit gegenüber der neuen Situation auswirken.

9.1.2 Leistungsstand nach dem Abstieg

Mit dem Abstieg in eine Schulform mit geringerem Anspruchsniveau verbindet sich die Hoffnung auf bessere Noten, das heißt, dass der vermittelte Stoff so gelernt wird, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Überprüfung des Lernerfolgs den Anforderungen gerecht werden. Dafür sind Noten, die nicht schlechter als „Vier“ sind, erforderlich.

Tatsächlich berichten die Schülerinnen und Schüler nach dem Abstieg von einer Verbesserung der Noten. Diese kann eher gering sein, aber auch sehr deutlich, so dass ein Absteiger von Gymnasium nun zur Leistungsspitze seiner Klasse gehört.

„I: Wie sah es denn mit deinen Noten auf dem Halbjahreszeugnis aus?

Ja geht so, Vieren und Dreien.

I: Kannst du mal erzählen, wie das Zeugnis vorher auf der Realschule war?

B: Ich hatte Fünfen."

(Erhan 20R6m, 23-28)

„In Deutsch hatte ich eine Drei, Mathe hatte ich eine Fünf und Englisch auch. Und jetzt habe ich halt in Englisch ne Drei, in Mathe stehe ich noch vier und Deutsch stehe ich Drei."

(Wolfgang 24G6m, 33)

„Ja in letzter Zeit schreibe ich jetzt, wie zum Beispiel in Englisch, hatte ich damals auf der anderen Schule Fünfen geschrieben, aber jetzt direkt auf der, bei der ersten Arbeit habe ich eine Eins geschrieben und danach eine Drei und Drei, ja und ich habe auch das beste Zeugnis aus der Klasse, weil ich auch viel mehr geübt habe und ich habe das auch schneller verstanden, ja und das war's. In Mathe bin ich auch besser geworden, Englisch, Französisch kam dieses Jahr noch dazu, da

habe ich auch eine Zwei, ja, Nebenfächer war ich auch jetzt viel positiver als vorher.“

(Rafat 72G6m, 17)

Würde man der Logik des dreigliedrigen Schulsystems folgen, so müsste man gar überlegen, ob Rafat als Klassenbesten in einer Realschulklasse nicht für den Besuch im Gymnasium vorgeschlagen werden sollte, falls seine Leistungen stabil bleiben. An diesem Beispiel zeigt sich jedoch auch, dass die „Passung“ von individueller Leistungsfähigkeit und Anspruchsniveau der Schule nicht ausschließlich von der Schulform abhängt, sondern stark an die Gegebenheiten der jeweiligen Einzelschule gekoppelt ist. Möglicherweise ist das Leistungsniveau des Gymnasiums, das Rafat besuchte, sehr hoch (im Vergleich zu anderen Gymnasien), und Rafat hätte mit seinen Leistungen auf einem anderen Gymnasium bestehen können. In der PISA-Studie wurde gezeigt, dass Einzelschulen der gleichen Schulform zum Teil erheblich in ihren Leistungen voneinander abweichen, während manche Schulen, die ein ähnliches Leistungsniveau zeigten, unterschiedlichen Schulformen zuzuordnen waren (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Auch wenn sich ein solcher Befund nicht automatisch auf die Situation eines einzelnen Schülers übertragen lässt, so zeigt sich doch am Beispiel von Rafat, dass diese Problematik beim Thema Schulformwechsel nicht ganz zu vernachlässigen ist.

Es kommt jedoch auch vor, dass sich die in den Klassen Fünf und Sechs entstandenen Defizite noch auf die Leistungen in der neuen Schulform auswirken.

„Hier habe ich, also ich habe nur eine Fünf, in Englisch sonst keine Fünfen, auch keine Sechsen. Also nur in Englisch, sonst in Mathe Drei und die anderen Fächer weiß ich alle nicht, Physik glaube ich eher Zwei, Chemie Drei, die anderen weiß ich alle nicht.“

(Rüdiger 28R6m, 57)

Es stellt sich die Frage, in welcher Weise die individuellen Leistungsschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht bzw. zusätzliche Angebote der neuen Schule aufgefangen werden können. Im Fall von Rüdiger scheint eine konsequente Wiederholung des Stoffes im Fach Englisch sinnvoll, da es ihm auch in der Hauptschule nicht gelingt, in diesem Fach eine ausreichende Leistung zu erzielen.

Die Absteigerinnen und Absteiger berichten jedoch durchweg von keinerlei zusätzlichen Förderangeboten, die ihnen helfen, den Übergang hinsichtlich der Leistungsanforderungen zu gestalten. Es bleibt ihnen überlassen, inwieweit sie Anschluss an den neuen Unterricht und die fachlichen Anforderungen finden oder eben auch nicht.

Während im Fall von Rüdiger dieser Anschluss nicht gelingt, berichten andere Schülerinnen und Schüler sehr detailliert, warum es ihnen gelingt, die Noten nach dem

Schulformwechsel zu verbessern. Sie erleben zum einen den Vorteil, den sie durch das niedrigere Anspruchsniveau der neuen Schulform haben. Dieser Vorteil drückt sich einerseits in der Wiederholung des Stoffes aus, andererseits in dem dadurch steigenden Zutrauen in die eigenen Leistungen und den entfallenden Leistungsdruck.

„Ja hier da ... also was die hier da durchgenommen haben, hatte ich dann eher schon auf der Realschule. Ja und hier in den Arbeiten konnte ich das dann. Da hatte ich irgendwie keinen Druck, weil ... kann ich gar nicht sagen ... das war so, hier konnte ich das einfach hinschreiben und da nicht, weil da wusste ich nicht, was ich da hinschreiben sollte, ja und was dann hier durchgenommen wurde, hatte ich dann schon auf der Realschule ja und dann ... das war der Vorteil, dann konnte ich das ... ja und dann waren die Noten auch wieder gut, drei oder zwei.“

(Gundel 104R6w, 31)

Die wahrgenommenen geringeren Ansprüche drücken sich aus durch mehr Lernzeit, die im Unterricht für die Aneignung des Stoffes zur Verfügung gestellt wird, und durch die veränderte didaktische Aufbereitung. Die Schülerinnen und Schüler gehen nicht davon aus, dass der Unterrichtsstoff selbst ein anderer ist. Sie haben die Vorstellung, dass sie den gleichen Stoff lernen, wie an ihrer anderen Schule.

„Ja also hier fällt es mir leichter, der Unterricht ist nicht so schwierig, weil auf dem Gymnasium da wurde ... da musste man viel selber nachdenken, hier wird eigentlich sehr viel geholfen auch und ich traue mich auch irgendwie mehr zu fragen, als auf dem Gymnasium. Der Unterricht fällt einem leichter, finde ich, als auf einem Gymnasium. Die Noten sind dadurch auch ganz viel besser geworden.“

(Christian 106G6m, 48)

Dennoch gelingt an der neuen Schulform, was die vorherige nicht leisten konnte: Es wird mehr oder verständlicher erklärt, es bleibt mehr Zeit zum Üben, es wird mehr wiederholt. Der Unterricht wird daher als leichter empfunden. Allerdings zeigt sich in Christians Äußerung auch eine gewisse „gegenseitige Annäherung“: Die Erfolgserlebnisse, die durch die geringeren Ansprüche möglich sind, motivieren ihn, woraufhin Christian seine schulische Arbeitshaltung ändert, da er, ermutigt durch ein vertrauensvolles Klassenklima, aktiv am Unterricht teilnimmt.

Die Bedeutung des Klassenklimas für den schulischen Erfolg betont Christian darüber hinaus, indem er seine schlechten Leistungen auf dem Gymnasium den fehlenden Sozialkontakten zuschreibt und dementsprechend die veränderte Leistungssituation auch auf das nun gesteigerte Wohlbefinden in der Klassengemeinschaft zurückführt.

„Ja, die Leistungen haben einerseits nicht gestimmt. Aber auch das Umfeld, also die Freunde und so ... ich hatte keine Freunde. In der Grundschule hatte ich ganz viele Freunde, war immer be-

liebt und so. Und auf der weiterführenden Schule hatte ich überhaupt keine Freunde. Gar keine."

(Christian, 106G6m, 22)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass sich die Noten der meisten ehemaligen Gymnasialisten und Realschüler auf der neuen Schulform zumindest kurzfristig bzw. in den meisten Fächern verbessern. Der Unterschied reicht, um nicht wiederum von einer Nichtversetzung gefährdet zu sein. Bei einigen Schülerinnen und Schülern fallen die Unterschiede jedoch geringer aus, so dass davon auszugehen ist, dass ein Schulformwechsel allein nicht grundsätzlich die spezifischen Fachprobleme löst. Vielmehr müsste gezielt in einigen Fächern der Stoff aufgearbeitet werden. Ob dies im Verlauf der weiteren Schulzeit gelingt, bleibt weiteren Forschungen überlassen und kann mit dieser Studie nicht weiter verfolgt werden.

Im Weiteren wird nun verfolgt, inwieweit eine Veränderung der Arbeitshaltung einen Einfluss auf die veränderte Leistungssituation hat.

9.1.3 Arbeitshaltung nach dem Abstieg

Die Arbeitshaltung der Schülerinnen und Schüler *vor* dem Abstieg war teilweise durch mangelnden, teilweise durch sehr großen Fleiß charakterisiert. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die viel Zeit mit der Vor- und Nachbereitung des schulischen Stoffes verbracht haben, fühlten sich dadurch zum Teil sehr eingeschränkt, da wenig Zeit für die eigene Freizeitgestaltung blieb. Mit dem Neubeginn haben andere sich vorgenommen, die eigene Arbeitshaltung – nach kritischer Selbstreflexion – zu verbessern, um auf der neuen Schule bestehen zu können. In der Tat ist es so, dass von den Absteigern im Verlauf des ersten Schuljahres auf der neuen Schule keiner der Schülerinnen und Schüler die eigene Arbeitshaltung als unzureichend darstellt. Einerseits wird dies mit den geringeren Anforderungen begründet, beispielsweise werden weniger Hausaufgaben aufgegeben oder die Arbeiten gemeinsam im Unterricht vorbereitet, so dass das faktische Arbeitsvolumen in der Sicht der Kinder mit der vorhandenen Arbeitshaltung besser zu bewältigen ist.

„[...] ich hatte immer Krach mit meiner Mutter, bei den Hausaufgaben, weil ich sie nie machen wollte. Und hier hab ich ja nur einmal in der Woche Hausaufgaben, sonst hab ich ja immer bis vier Schule.“

(Rita, 101R6w, 32)

Andererseits gibt es Kinder, die durch die Absenkung des Niveaus mit den gegebenen Hausaufgaben weniger Zeit aufwenden müssen, als dies an ihrer vorherigen Schulform der Fall war.

„Ja für die Arbeit lerne ich ja so ungefähr eine halbe Stunde im Gegensatz zu auf dem Gymnasium, da hatte ich glaube ich anderthalb Stunden gelernt, für nur ein Fach, also für Deutsch zum Beispiel, weil meine Grammatik damals so schlecht war, und dann habe ich immer Rechtschreibung gelernt und so. Und dann schreiben wir jetzt in Deutsch so manchmal Diktate und so, und die schreibe ich immer Eins und Zweien. Das ist besser geworden.“

(Rafat 72G6m, 65)

In keinem Fall ist es so, dass die Schülerinnen und Schüler ausschließlich durch ihren vermeintlichen Vorsprung von der höheren Schulform profitieren und die Anforderungen ohne weiteren Fleiß erfüllen können.

Nicht immer gelingt es Schülerinnen und Schülern, die Vorsätze zur Veränderung der Arbeitshaltung ohne weiteres zu erfüllen.

„Ja eigentlich würde ich am liebsten direkt Fernsehgucken oder mich mit Freunden treffen, aber meine Mutter sagt dann, dass ich erst einmal die Hausaufgaben machen soll. Ja, das mache ich dann auch, manchmal (*lacht*).“

(Sanah 73G6w, 58)

Die Schülerin braucht die Aufforderung der Mutter, um ihre Hausaufgaben zu erledigen. Dennoch gelingt es Sanah, mitunter auch eine aktivere Haltung zu ihrer schulischen Arbeit einzunehmen. Diese zieht sie vor allem aus der höheren Motivation, die sie aus der Leistungsrückmeldung erhält. In dem Moment, in dem ihre Anstrengung sich „messbar“ in guten Noten niederschlägt, ist sie bereit, diese Anstrengung auch freiwillig beizubehalten. Aus Sanahs Sicht haben die guten Noten also vor allem einen Einfluss auf ihre schulische Motivation. In dieser Haltung bestätigt sich der von vielen Lehrerinnen und Lehrern angenommene Vorteil, der durch einen Schulformwechsel für Schülerinnen und Schüler entstehen kann.

„manchmal lerne ich sogar freiwillig.“

I: (*lacht*). Wie viel Zeit brauchst du denn so für deine Hausaufgaben?

Ja eigentlich jetzt nicht mehr so lange, eine halbe Stunde. Also wenn wir viel aufhaben brauche ich eine Stunde, wenn wenig, dann eine halbe Stunde.

I: Mhm. Du sagtest gerade manchmal lernst du freiwillig, ist es dann, wenn ihr Arbeiten schreibt?

Ne, überhaupt so, einfach wenn ich Lust habe. Dann denke ich mir, du könntest ja auch für dieses Fach mehr tun, damit du da auch auf eine Zwei kommst, also von einer Drei auf eine Zwei. Dann denke ich mir, dann strenge ich mich halt ein bisschen an, vielleicht schaffe ich das. Dann ist es im Unterricht auch ein bisschen besser, denn dann weiß ich ja auch mehr.“

(Sanah 73G6w, 59–63)

Durch die vorangegangene negative Erfahrung scheint die Einsicht in die Notwendigkeit regelmäßiger schulischer Arbeit grundsätzlich vorhanden, ebenso die Überzeugung in die eigene Leistungsfähigkeit bei entsprechender eigener Anstrengung.

Es lässt sich also zusammenfassend festhalten, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Schulformwechsel die Bedeutung ihrer eigenen Arbeitshaltung für den schulischen Erfolg als sehr hoch einschätzen und sich dementsprechend auch verhalten.

Neben der Erwartung, dass die Noten sich durch den Schulformwechsel positiv verändern, stand bei den Schülerinnen und Schülern die Antizipation der schulischen Sozialkontakte im Vordergrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Schulformwechsel (vgl. Kapitel 8.1.4 und 8.2.4). Im Folgenden soll nun der Frage nachgegangen werden, inwieweit sich die von ihnen geäußerten Erwartungen bzw. Befürchtungen hinsichtlich ihres neuen Umfeldes bestätigen.

9.1.4 Soziale Netzwerke

Der Stellenwert der sozialen Netzwerke wurde von den Schülerinnen und Schülern vor dem Abstieg höchst unterschiedlich beurteilt. So gab es Schülerinnen und Schüler, die gestörte soziale Interaktionen zu den Eltern, anderen Schülerinnen und Schülern oder auch zu Lehrerinnen und Lehrern als Faktor für die schlechten Leistungen nannten. Andere wiederum zogen aus dem sozialen Netzwerk Rückhalt in der schwierigen schulischen Situation. Nun stellt sich die Frage, wie der Einfluss der sozialen Interaktionen auf die schulische Situation nach dem Abstieg bewertet wird.

9.1.4.1 Peers

Der Kontakt zu den Peers ist einerseits durch Abschied, andererseits durch die Aufnahme neuer Kontakte gekennzeichnet. Die Schülerinnen und Schüler berichten, dass sich vielfach die Kontakte zu den ehemaligen Klassenkameraden der alten Schule schon innerhalb der ersten Monate reduzieren oder gänzlich auflösen.

„Ich habe gar keinen Kontakt mehr mit denen. Also in den Sommerferien war ich noch mit denen und die zu besuchen habe ich nicht geschafft, weil wenn wir hier frei hatten, hatten die da auch frei und ja ... halt da kamen auch so Sachen z.B. dass wir komisch geworden sind und wenn man nicht mehr zur Klasse gehört, heißt das bei denen auch so direkt, du gehörst auch nicht mehr zu unserem Freundeskreis, weil, wenn man sich dann mit denen verabredet hat, wurde dann nur noch über die Klasse gesprochen, dann konnte man nicht mitreden. Und man wurde sozusagen ausgeschlossen, ja. Aber daraus mache ich mir nichts. Und bei meiner Freundin, die auch, aus meiner Klasse hier, auf der Schule ist, ist das genauso, die hat auch nichts mehr mit denen zu tun.“

(Sanah 73G6w, 27)

Begründungen für den Beziehungsabbruch sieht Sanah einerseits in der mangelnden Gelegenheit, andererseits in der Ausgrenzung durch die nicht mehr geteilten Erfahrungen. Sanah wechselte allerdings in der vorherigen Klasse ihren Freundeskreis, indem sie sich vor allem von denjenigen Peers distanzierte, die eine schulablehnende Haltung einnahmen und die sie für ihre schlechten Leistungen mit verantwortlich machte. Der Abbruch der alten Schulfreundschaften hat also schon vor dem Wechsel stattgefunden und wurde von Sanah aktiv initiiert.

Etwas anders gestaltet sich die Situation bei Rafat, der zwar die Klassengemeinschaft vermisst, aber dennoch andauernde Beziehungen zu einigen ehemaligen Klassenkameraden durch gemeinsame Freizeitaktivitäten erhalten kann.

Hierdurch gelingt es ihm, seinen Peerkontakten mehr Konstanz zu geben, die ihn über den Abschied von der alten Schule hinweg tröstet und ihm insgesamt Stabilität verleiht. Der Schulformwechsel greift damit nicht fundamental in seine Peerbeziehungen ein.

„Aber meine Klasse fehlt mir auch noch.

[...]

Also zum Glück bin ich noch in einer Fußballmannschaft, und da sind so fünf Stück aus der Klasse von früher, ja und dann spielen wir da immer.“

(Rafat 72G6m, 21 & 37)

Der Neuanfang gelingt den Schülerinnen und Schülern in dem Fall eher problemlos, wenn sie an vorhandene Peerkontakte anknüpfen können. Dies können einerseits Bekannte aus der Grundschulzeit oder anderen Zusammenhängen sein, andererseits Solidarisierungen mit Gleichgesinnten.

„Alle Mitschüler von mir waren ja traurig, dass ich gehen musste, und ja und danach war ich hier als Neuling, zum Glück bin ich jetzt bei meinem Cousin in der Klasse, ja und ich habe auch direkt schon am ersten Tag schon Freunde gefunden. [...]"

(Rafat 72G6m, 21)

„Ja hier da ... am Anfang, ich bin ja direkt mit der Ursula hierhin gekommen, die war ja in der Parallelklasse bei mir, die kannte ich auch und dann sind wir auch in die Klasse gekommen und da gucken dich erstmal alle so an und dann im Unterricht, da traust du dich auch nicht aufzuzeigen, ob die dich auslachen oder, ob das richtig ist und so. Also da biste hier besser klargekommen, dann nachher. Ja und dann: Freunde finden erstmal. Ich hatte ja die Ursula ... also Ursula und ich hatten uns erst, aber dann kamen die selber zu uns und haben dann gefragt und so. Ja und dann hat sich das immer weiter entwickelt.“

(Gundel, 104R6w, 25)

Die Begegnung mit dem „Fremden“, das sowohl durch die Institution als auch durch die ihr innewohnenden Personen gebildet wird, wird dadurch abgemildert, die Fassade des Fremden bekommt ein vertrautes Bild, an dem man sich orientieren kann.

Schülerinnen und Schüler, denen diese Möglichkeit nicht gegeben ist, machen zum Teil schlechte Erfahrungen, sie erleben das Fremde als Front gegen sie, die zunächst aufgebrochen werden muss. Manchmal sind diese Anfangsschwierigkeiten schnell überwunden, mitunter dauert es auch länger.

„Schrecklich. Also ich bin von der Realschule gekommen, aus B. komme ich. Dann bin ich halt auf diese Schule gekommen und die erste Woche war ganz gut, aber dann hat sich irgendwie die ganze Klasse gegen mich gestellt. Das war irgendwie ... war ich immer alleine gewesen, auch in den Mittagspausen und in den Pausen. Und dann hat sich das so eingelebt. Jetzt bin ich mitten drin.“

(Rita 101R6w, 14)

„Erst total komisch in der neuen Klasse. War auch unsicher und dann gings immer besser.“

(Heike 103R6w, 61)

Hierbei verfolgen die Schülerinnen und Schüler vor allem die Strategie des Abwartens. Sie vertrauen darauf, dass die Zeit ihnen hilft, das Gefühl der Fremde abzubauen.

„Ich hab immer so gedacht, ja ... wenn du in die Siebte kommst, wird's besser, und wenn du in der Achten bist, ist es ganz vorbei. Hab ich mich immer so dran festgehalten dass, wenn man höher kommt, dass es besser wird. Dass die sich erst dran gewöhnen müssen. Das ist ja ein Klassenverhältnis und wenn da einer dazu kommt ... das kann ich auch verstehen.“

(Rita 101R6w, 96)

Rita macht deutlich, dass die seit der fünften Klasse gewachsene Klassengemeinschaft gewissermaßen das Recht zur Ausgrenzung Fremder hat und legitimiert damit das Verhalten der Klassenkameraden. Die Ablehnung lässt sich aus ihrer Sicht nur durch die Länge der miteinander verbrachten Zeit aufheben. Eine Fremde wird also erst dann in den Kreis aufgenommen, wenn sie mit der Gruppe eine bestimmte Zeit verbracht hat und daher nicht mehr als fremd zu bezeichnen ist. Erst dann sind in Ritas Augen Annäherungen möglich. Mit der Akzeptanz dieses Verhaltens schützt sich Rita davor, als spezielle Person ausgegrenzt zu werden. Nicht *sie* als Rita wird nicht in die Klassengemeinschaft aufgenommen, sondern grundsätzlich die Fremde. Mit dieser Haltung lässt sie aber auch Annäherungsversuche auf lange Sicht zu und verschließt sich nicht.

Probleme in der Anfangssituation benennt auch Wanda, die konkretisiert, wie die Neuaufnahme die bisherige Klassenstruktur irritiert und wie es dann erst zu einer Neuordnung kommen kann.

„Ja, das war komisch, weil ich kannte ja Keinen, ich kannte mich ja nicht in der Schule aus ... und ... ehm ... ich kam so mit den Jungs klar, weil die mich alle so toll fanden, aber ich fand die alle nicht so toll. Und dann waren die Mädchen immer so eifersüchtig. Immer so: Bah, was finden die Jungs an der so toll. Deswegen haben die immer gesagt: ja, geh mal weg. Aber irgendwann haben die gesagt: ach, die ist ja doch ganz nett ... und dann bin ich mit denen befreundet gewesen.“

(Wanda 108G6w, 26)

Die Ablehnung der Mädchen in der Klassengemeinschaft ist wiederum nicht mit der Person Wanda begründet, sondern mit der Zuneigung, die Wanda von einer anderen Gruppe der Klasse erhält. Auch Wanda gelingt es mit dieser Erklärung ihre Anfangsschwierigkeiten, eine selbstwerterhaltende Sicht auf die Situation zu erlangen.

Es gibt auch Schülerinnen und Schüler, für die der Wechsel in die neue Klasse eine Erleichterung ist, besonders dann, wenn sie sich in der alten Klasse nicht wohl gefühlt haben.

„Ja also wo ich hierhin kam, wurde ich sofort aufgenommen ... von den Klassensprechern. Die haben mir alles gezeigt und die ganze Klasse ist viel netter und viel offener zu mir als die alte Klasse.“

(Christian 106G6m, 28)

Christian berichtet, dass die Situation in der ehemaligen Klasse ihn stark belastet hat, da er in den zwei Jahren vor dem Wechsel kaum Anschluss an die Klassenkameraden fand.

„[...] Aber auch das Umfeld, also die Freunde und so ... ich hatte keine Freunde. In der Grundschule hatte ich ganz viele Freunde, war immer beliebt und so. Und auf der weiterführenden Schule hatte ich überhaupt keine Freunde. Gar keine.“

(Christian 106G6m, 22)

Christian benennt zwar nicht explizit die mangelnden Sozialbeziehungen als Grund für seine Leistungsschwierigkeiten, es wird jedoch deutlich, dass die Regeneration des Selbstwertes durch die nun positive Situation in der Klassengemeinschaft gelingt und maßgeblich zum schulischen Wohlbefinden beiträgt.

9.1.4.2 Lehrer

Wie gerade dargelegt, konnten einige Schülerinnen und Schüler die Aufnahme in die neue Klassengemeinschaft dadurch bewältigen, dass sie Unterstützung von anderen erhielten. Nun haben jedoch auch Lehrerinnen und Lehrer einen Anteil daran, wie Schüle-

rinnen und Schüler in eine Klassengemeinschaft integriert werden können, indem Gelegenheiten zum gegenseitigen Kennenlernen geschaffen werden.

Es zeigt sich, dass die Integration in die Klassengemeinschaft überwiegend der Beliebigkeit überlassen ist, auch dann, wenn mehrere Schülerinnen und Schüler neu in die Klasse kommen.

„I: Haben die Lehrer irgendetwas gemacht?
Ach, die haben mich der Klasse vorgestellt, aber mehr eigentlich nicht.“
(Wolfgang, 24G6m, 48-49)

Es finden dann Gespräche mit einzelnen oder mit der Klasse statt, wenn die Eingewöhnung sich nicht unproblematisch vollzieht.

I: Gab es Lehrer, die dir hier beim Eingewöhnen geholfen haben?
S: Ja, so eine von den ... meine Klassenlehrerin.
I: Was hat die gemacht?
S: Ja die hat ... weiß ich nicht ... die hat immer mit denen gesprochen und ... nee, aber sonst weiß ich nicht.
(Rita 101H6w, 105-108)

Die Zurückhaltung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Integration in die neue Klasse ist insofern bedeutsam, als die Fürsorge seitens der Lehrerschaft von den Schülerinnen und Schülern als wichtiges Merkmal der Lehrerrolle eingefordert wird (vgl. Kanders 2000, S. 20-21). Die Lehrer antizipieren zumindest bei den Schülerinnen und Schülern dieser Untersuchung nicht, dass der Übergang in eine andere Schulform von den Schülerinnen und Schülern häufig als problematische Situation bewertet wird, und reagieren nicht dementsprechend darauf.

9.1.4.3 Eltern

Hinsichtlich der Reaktion ihrer Eltern lassen sich aus den Schülermeinungen zwei Haltungsmuster ermitteln. Zum einen nehmen die Eltern eine bestätigende Haltung ein, sie unterstützen den Schulformwechsel und haben ihn zum Teil schon gegen die Auffassung ihrer Kinder eingefordert.

„I: Und deine Eltern?
Die fanden das besser, den Wechsel. Haben die von Anfang an gesagt.
Die wollten, dass du direkt in der fünften Klasse zur Hauptschule gehst?
S: Nee, von der sechsten Klasse an.“
(Heike 103Rw6, 44-47)

Dies begründet sich zum Beispiel in den häuslichen Spannungen aber auch in den psychischen Belastungen der Schülerinnen und Schüler, die durch die Leistungsschwierigkeiten entstehen.

„Ja und dann ... haben meine Eltern auch gesagt, ja wär' besser, anstatt du dann immer mit den Arbeiten unter Druck stehst und so.“

(Gundel 104Rw6, 45)

Eine zweite Haltung der Eltern – wie sie von den Schülerinnen und Schülern berichtet wird – vermittelt den Kindern deutlich die Enttäuschung, die aus dem Scheitern resultiert. Die Kinder wissen, dass sie die Bildungserwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen und sehen sich in einem Spannungsfeld, das einerseits durch Bildungsaspirationen der Eltern gebildet wird, andererseits aus dem Unvermögen, die Leistungen tatsächlich zu erbringen.

„Also meine Eltern haben gesagt, du kannst das, du bist nicht dumm ... und ... du kannst das auch schaffen, wenn du willst, aber ich habe das nicht geschafft auf dem Gymnasium.“

(Paul 107G6m, 39)

„Ehm ... ja die fanden das natürlich nicht toll. Also manchmal habe ich jetzt, wenn ich jetzt hier schlechte Noten habe, dann rastet meine Mutter manchmal ein bisschen aus, weil die ja ganz sauer ist. Dann sagt die: Ja du hast nicht genug gelernt, oder so. Lässt mich dann manchmal auch nicht richtig aussprechen, oder dann fragt die mich: Warum sagst du jetzt nichts? Keine Ahnung, dann habe ich immer ein bisschen so ... so Respekt so vor meiner Mutter. Und auf dem Gymnasium, da hat die mich so getröstet und so, weil die wusste, dass das nicht an mir ... ich hatte so Prüfungsangst immer, so.“

(Wanda 108G6w, 60)

Die Furcht der Eltern vor dem sozialen Abstieg wird auch für die Kinder direkt greifbar, zum Teil wird dies auch explizit ausgesprochen. Sie äußert sich vornehmlich bei den Kindern, die vom Gymnasium absteigen und für die eine weitere Abstiegsstufe ja noch zu Verfügung steht.

„Meine Mutter, die war erst einmal sauer, weil sie gesagt hat, dass ich nicht lerne und wenn ich jetzt so weiter mache könnte ich direkt zur Hauptschule gehen. Aber sie hat auch gesagt ... ok ... sie hat gesagt, wenn ich nicht lerne, dann darf ich auch nicht mehr so viel fernsehgucken, also ich gucke überhaupt nicht viel Fernsehen. Aber auch dass ich nicht mehr so viel raus darf und mehr lernen soll. Und erst gefiel ihr das gar nicht, dass ich die Schule wechseln will, weil ihr die Schule hier auch nicht gefiel. Also ich glaube ihr gefällt die Schule auch immer noch nicht so ganz [...].“

(Sanah 73G6w, 30)

Dementsprechend resultiert aus dem Abstieg auch eine veränderte Haltung der Eltern, indem mangelnder Fleiß streng sanktioniert wird. Damit erfolgt der Versuch der Eltern, in die Einstellung zum schulischen Lernen einzugreifen und damit den Schulerfolg ihres Kindes positiv zu beeinflussen.

Im Spiegel der Elternsicht erfahren die Kinder einerseits also Fürsorge und Verständnis unabhängig von der schulischen Situation, sie erleben sich aber auch als defizitär hinsichtlich der an sie gestellten Erwartungen.

9.1.5 Bilanzierung

Nachdem die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erwartungen und Befürchtungen vor dem Schulformwechsel geäußert haben, stellt sich nun die Frage, wie im Schuljahr nach dem Wechsel die Bilanz aus Sicht der Schülerinnen und Schüler aussieht. Die befragten Schülerinnen und Schüler haben das erste Halbjahr in der neuen Schule absolviert und mit dem Halbjahreszeugnis auch eine Rückmeldung hinsichtlich ihrer Leistungen erhalten. Alle Schülerinnen und Schüler, die befragt wurden, sind in die siebte Klasse der Realschule bzw. der Hauptschule abgestiegen. Im Wesentlichen betrifft die Bilanz die Themen „Leistungsanspruch“ und „Soziale Integration“.

9.1.5.1 Leistungsanspruch

Hinsichtlich der Leistungsanforderungen sind sich alle Schülerinnen und Schüler einig: es wird in der neuen Schulform weniger erwartet, das heißt im Passungsverhältnis von individueller Leistungserbringung und Anforderungen sind wenig Differenzen. Zwar gehen die Schülerinnen und Schüler davon aus, dass der Stoff der gleiche ist, allerdings sehen sie Unterschiede in der Vermittlung.

„[...] Ich glaube nicht, dass ich weniger lerne weil, das ist ja im Prinzip der gleiche Stoff, bloß langsamer. Aber weniger ... nee. Vielleicht ein bisschen. [...]“

(Rita 101R6w, 40)

„Vom Unterrichtsmaterial her find ich das hier besser. Deswegen war ich hier schon glücklicher.“

(Anton 102R6m, 47)

Diese positive Bilanz beruht nicht nur auf den besseren Noten, die Schülerinnen und Schüler konstatieren auch einen geringen Arbeitsaufwand, der ihnen mehr Freizeit ermöglicht, sowie eine größere Motivation.

„Also vergleichen ... relativ ... also das Lernen war schon irgendwie anders als hier. Hier muss man eigentlich nur für eine Arbeit lernen oder irgendwie mal einen Text sich durchlesen oder vielleicht ein bisschen vorbereiten für die nächste Stun-

de, damit man eine gute Note im Mündlichen bekommt, aber auf dem Gymnasium musste man immer lernen, damit man überhaupt was verstehen konnte und auch ... Hausaufgaben musste man auf dem Gymnasium ja auch machen, da musste man ja noch mal extra lernen. Und das war irgendwie viel mehr als hier auf dieser Schule."

(Christian 106G6m, 70)

"Ja, ich freu mich immer. Also, dann kriegt man immer so einen Antrieb, so zu sagen: Ja, jetzt schreib ich die nächste Arbeit auch noch mal so gut."

(Wanda 108R7w, 64)

Vor allem denjenigen Schülerinnen und Schülern, die ihre Chancen auf den ursprünglich angestrebten Bildungsabschluss noch gewahrt sehen, gelingt es, den Wechsel eher als Gewinn denn als Verlust zu sehen.

"Ich würde mich entscheiden sofort auf Realschule zu gehen, und dann vielleicht in der zehnten Klasse mich dann noch anstrengen, dass ich noch auf das Gymnasium komme, und dann noch das Abitur noch mache."

(Rafat 72G6m, 57)

"Nein, weil ich hab gute Chancen, hier auf der Hauptschule den Realabschluss zu machen. Dann kann ich ja noch zur weiterführenden Schule gehen ... Fachabi machen und so [...]."

(Rita, 101R6w, 70)

Am Beispiel der Schülerin Sanah wird jedoch auch deutlich, dass der Schulformwechsel zu einem Zeitpunkt entschieden werden musste, als die Schülerin sich in einem Leistungstief befindet, dass sie mit einer geringen Motivation und Schulunlust erklärt.

"Ja ... eigentlich nicht. Eigentlich hätte ich dann auch das Gymnasium gewählt, ja ... glaub ich (lacht). Ne, eigentlich hätte ich doch die Realschule gewählt, weil das leichter ist, aber es ist irgendwie komisch, weil ich glaube, mir wäre das hier auch passiert, dass ich keine Lust mehr hätte zu lernen, keine Lust mehr auf die Schule einfach. Also ich glaube, das wäre auch auf der Realschule passiert."

I: Warum meinst du das?

P: Weil ... ehm ... ich habe schon von der fünften Klasse an nicht so wirklich mitgemacht. Also doch in der Fünften schon, aber in der Sechsten fing das so an, ja keinen Bock, etwas zu machen, keine Hausaufgaben, ja (lacht) und so fing das halt an, ich hatte einfach keine Lust mehr auf Schule. Deswegen glaube ich, dass das hier auch so gewesen wäre."

(Sanah 73G6w, 69-71)

Es wird deutlich, dass eine ambivalente Haltung zum Schulformwechsel besteht, da er zwar die akuten Leistungsprobleme gelöst hat, die Ursachen für die Leistungsprobleme jedoch von Sanah weniger in dem Anspruchsniveau der Schule gesehen wird, sondern

in ihrer Haltung zur Schule. Diese Schulunlust erklärt sie eher mit ihrer eigenen Entwicklung, also internen Faktoren, als mit den externen schulischen Anforderungen.

Deutlicher wird die Schwankung zwischen Entlastung und Belastung durch den Schulformwechsel in der ambivalenten Haltung, die einige Schülerinnen und Schüler gegenüber dem Schulformwechsel einnehmen.

„Ja, also manchmal bin ich froh, dass ich gewechselt habe, manchmal so, denke ich auch so, hätte ich mal besser vielleicht aufgepasst oder auch besser umgesetzt die Sachen in der alten Schule, dann hätte ich das auch geschafft vielleicht.“

(Paul 107G6m, 43)

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entlastung von dem Lerndruck, der sich vor dem Schulformwechsel aufgebaut hatte, in jedem Fall eine positive Haltung zum Lernen und zur Schule entwickeln können. Es zeigt sich aber auch, dass die Schülerinnen und Schüler sehr genau wissen, dass sie das individuelle Wohlbefinden, das durch die Entlastung entsteht, häufig mit einer Verringerung der Zukunftschancen „erkaufen“. Bei einigen lässt sich bereits im Rückblick auf die Entwicklung ihrer Schullaufbahn ein Revisionsmuster (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986) ermitteln. Wie sich dies auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Weiteren auswirkt, ist abhängig vom weiteren Verlauf der Schullaufbahn.

9.1.5.2 Soziale Integration

Bei einigen geht die positive Leistungsentwicklung einher mit einer gelungenen Integration, die mit dem besseren Sozialklima begründet wird.

„War auch besser.“

I: Warum?

S: Weil nicht so ein Krach ist. Und ... ehm ... nicht so viel Stress wegen den ganzen Schülern (*unverständlich*) und ... hier hab ich auch schneller Freunde gefunden.“

(Anton 102R6m, 27-29)

Wenn auch viele Schülerinnen und Schüler positive Erfahrungen in dem engen Umfeld Klasse machen, so wird doch auch deutlich, dass die bereits vor dem Schulformwechsel geäußerte Befürchtung einer geringeren gesellschaftlichen Anerkennung durch den Status ‚Hauptschüler‘ nach wie vor besteht.

„Ich glaub, dann wär ich zur Realschule gegangen ... ganz unten zu sein ... nicht so toll.“

I: Ist das für dich so?

S: Ja, wenn man Hauptschule sagt, dann wird man ja direkt als doof abgestempelt.

I: Von den anderen Schülern?

Ja."

(Rita 101R6w, 62-66)

„Ja, außer, manche Freunde sagen zum Beispiel so ... ehm ... wenn du neue kennen lernst, und die fragen, auf welcher Schule, dann kommen da immer so doofe Kommentare, ja, die ist auf der Hauptschule und meine Freundin ist auf dem Gymnasium. Dann kommt immer, ja die ist auf der Hauptschule und dann lachen die meist immer.“

(Gundel 104R6w, 47)

So wird zwar das Stigma ‚Hauptschülerin‘ im unmittelbaren schulischen Umfeld irrelevant, auch erleben die Schülerinnen und Schüler in der Klasse keine Ausgrenzung als ‚scheiternde Realschüler‘, dennoch bleibt es im weiteren Umfeld und in Kontakten außerhalb der Schule bestehen.

9.2 „aber hier sind die Lehrer besser“ – nach dem Aufstieg

Wie bereits zu Beginn von Kapitel 9 dargelegt wurde, beruhen die folgenden Analysen auf der Auswertung von 13 Interviews mit Schülerinnen und Schüler, die einen Aufstieg bewältigt haben. Sie sind durchweg in der 7. Klasse und besuchen entweder eine Realschule (3 Mädchen, 4 Jungen) oder ein Gymnasium (3 Mädchen, 3 Jungen). Drei Schülerinnen und Schüler wagen direkt den Sprung von der Hauptschule ins Gymnasium. Von den 13 Schülern besuchen 10 eine Schule, die einen Aufbauzweig hat, dass heißt diese Schulen haben sich auf die Aufnahme von Aufsteigern spezialisiert.⁵⁶ In diesen Schulen werden die Schülerinnen und Schüler entweder zu neuen Klassen zusammengefasst oder in bestehende Klassen integriert. Sechs Schülerinnen und Schüler besuchen eine Klasse in einer Aufbauschule, in der sie mit anderen zusammen eine neue 7. Klasse bilden. Damit, so die Vorannahme, unterliegen sie hinsichtlich der sozialen Integration sowie der Abstimmung des Stoffes auf die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler anderen Bedingungen als jene, die in eine bestehende Klasse integriert werden. Aufgrund der kleinen Fallzahlen und der damit möglichen Zuordnung einzelner Textpassagen zu konkreten Schülerinnen und Schülern und einer daraus folgenden Aufhebung der Anonymität werden diese Bedingungen zwar bei der Analyse berücksichtigt, jedoch hier nicht weiter aufgeführt, für welche Schülerinnen und Schüler dies gilt.

⁵⁶ Diese Aufbauschulen entstanden ursprünglich im Zuge der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren und sollten helfen, die „Bildungsreserven“ auszuschöpfen. Einige haben sich bis in die heutige Zeit gehalten und haben ihren Schwerpunkt auf sogenannte ‚Quereinsteiger‘, also Schüler, die aus dem Ausland zuziehen, verlegt.

Die Situation der Schülerinnen und Schüler, die vor einem Aufstieg stehen, stellte sich, wie in Kapitel 8.2 gezeigt wurde, durchaus ambivalent dar. Einheitlich hofften die Schülerinnen und Schüler auf ein Bestehen in der neuen Schulform und auf eine erfolgreiche Integration. Die folgenden Analysen zeigen, wie sich die Situation nach dem Aufstieg darstellt. Analog zu Kapitel 8 wird auch hier zunächst die generelle Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler beleuchtet, um dann die Entwicklung des Leistungsstands anzuschließen. Es folgt die Analyse der sozialen Netzwerke anhand der Aussagen zu Peers, Lehrern und Eltern. Abschließend wird erörtert, welche generelle Bilanz die Schülerinnen und Schüler ein halbes Jahr nach dem Wechsel ziehen.

9.2.1 Emotionale Befindlichkeit nach dem Aufstieg

Ihre aktuelle Gemütslage beziehen die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich auf die an den Wechsel geknüpften Erwartungen. Dementsprechend gibt es Schülerinnen und Schüler, die – zu einem Schulformwechsel gedrängt – sich eher bestätigt in ihren Ängsten der Isolation sehen und sich auf der neuen Schule unwohl fühlen.

„Ich war sehr traurig, ich wollte ja auch nicht wechseln, ich habe auch geweint, ich war dagegen, aber meine Mutter hat halt einfach gemacht, was sie wollte. [...]

I: Hast du dich hier schon eingewöhnen können?

Ja, ein bisschen, aber ich würde, hätte ich jetzt die Wahl, ob ich wieder zurückkommen könnte, dann würde ich wieder zurückgehen.

I: Ja? Warum?

Hier an der Schule ist es so, die Lehrer sind hier irgendwie anders und alles ist hier irgendwie so, ich will hier nicht sein ... an der alten Schule, in meiner alten Klasse, da konnte ich viel mehr lernen als in der ... meiner Klasse jetzt. Jetzt kenn ich keinen und jetzt ist es auch viel schwieriger neue Freundinnen zu finden.“

(Bilge 39H6w, 19 & 24-27)

Andere wiederum können die Anforderungen der neuen Schule nicht erfüllen und sind dementsprechend enttäuscht und traurig.

„Ja, einerseits bin ich enttäuscht so, natürlich jetzt auch von meiner Leistung so, natürlich, man hat mir auch viel mehr zugetraut und so und das Schlimme ist, dass ich sie jetzt enttäuschen werde, meine Mama.“

(Yasmin 37R6w, 43)

Allerdings äußern Schülerinnen und Schüler auch Stolz und Freude über den Aufstieg und sehen sich von diesem Schritt weiter motiviert, ihren Lernweg fortzusetzen.

„Ja, also die Lehrer sind so nett ... und ... ja, keine Ahnung, also hier kann man Abitur machen, das ist das Beste.“

(Djawed 97R6m, 59)

„Also wenn die anderen, also so zum Beispiel mein Onkel oder Bekannte mich fragen auf welche Schule ich gehe, war ich schon stolz ‚Gymnasium‘ sagen zu können. Das freut mich [...].“

(Beyar 99H6m, 85)

Die Gemütslage der Schülerinnen und Schüler ist sowohl an den Leistungsstand als auch an geglückte Sozialbeziehungen geknüpft. Insbesondere der Aufstieg zum Gymnasium beinhaltet neben Stolz über die individuelle Bewährung auch die Chance, sich in prestigeträchtigen Bildungsgängen zu präsentieren und damit den eigenen Selbstwert positiv zu beeinflussen.

9.2.2 Leistungsstand nach dem Aufstieg

Im Verlauf der Gespräche wurde deutlich, dass die aufsteigenden Schülerinnen und Schüler meist eine so genannte ‚Probezeit‘ in der neuen Schulform absolvieren müssen. Diese ist je nach Schule unterschiedlich lang und bewegt sich in Zeiträumen von ca. 8 Wochen bis zu einem Halbjahr. Bewähren sich die Schülerinnen und Schüler nicht, so müssen sie in ihre ursprüngliche Schulform zurückkehren. Für einen Schüler endete der Aufstieg in die Realschule mit dem ersten Halbjahr der siebten Klasse, er kehrte danach in die Hauptschule zurück. Einige weitere vermuten, dass sie die Probezeit nicht bestehen werden, haben jedoch noch keine endgültige Bestätigung.

I: Und wie sieht es mit den Noten aus?

Ach genau so, in Mathe hakt`s ein bisschen.

I: Ja? Warum?

Weil, ich komme nicht so gut klar in Mathe.

I: Und was heißt das dann?

Vielleicht, dass es zu schwer ist für mich.

I: [...] Ist es schwierig für dich, die Probezeit zu bestehen?

Ne, eigentlich nicht, aber das setzt einen so unter Druck, wenn man so weiß, bald kommen die Zeugnisse, und ja, man lebt immer mit der Angst, die Probezeit nicht zu schaffen.

I: Also du weißt es jetzt noch nicht?

Doch.

I: Sieht nicht gut aus?

(Verneint)

I: Ist das endgültig, oder?

Weiß ich nicht.

I: Das weißt du dann nach dem Zeugnis?

Ja. Aber ich kann das eigentlich, jetzt so ganz abgesehen jetzt, ... ich weiß, ich kann das schon. Ich habe eigentlich gar keine Schwierigkeiten mit so was, auch so in anderen Fächern habe ich keine Schwierigkeiten, das ist nur so in Mathe, aber

ich würde das hinkriegen, wenn ich noch mehr Zeit hätte. Aber das geht halt nicht."

(Yasmin 37R6w, 18-34)

Insbesondere die Probezeit, die von den Schulen jeweils beliebig festgesetzt wird, zeigt, dass die Bedingungen, unter denen sich die Schülerinnen und Schüler bewähren müssen, nicht einheitlich sind. Während die einen nach einer relativ kurzen Zeit von sechs bis acht Wochen wissen, wie es für sie weiter geht, beträgt für die anderen die Probezeit ein Halbjahr und sie müssen auf die Entscheidung warten, bis es Zeugnisse gibt. Das gibt ihnen einerseits Gelegenheit, sich einzugewöhnen und Anfangsschwierigkeiten nicht direkt für so eine weitreichende Entscheidung verantwortlich zu machen, andererseits kann sich in dieser langen Zeit in ihrer subjektiven Wahrnehmung ein erheblicher Druck aufbauen, der sich wiederum negativ auf die Leistungen auswirkt.

Andere Schülerinnen und Schüler, die vergleichbar schlechte Leistungen erbringen, müssen keine Probezeit bestehen und können noch die Zeit bis zum Ende des Schuljahres nutzen, um die Noten zu verbessern und dann versetzt zu werden, zusätzlich besteht bei ihnen die Option, die Klasse zu wiederholen, so dass diese Schülerinnen und Schüler mit wesentlich weniger Druck den Aufstieg in die neue Schulform bewältigen. So sind beispielsweise die Noten der Schülerin Nuran – sollten sie sich bis zum Ende des Schuljahres nicht verbessern – nicht ausreichend, um die Versetzung zu schaffen, dennoch ist sie recht zufrieden mit sich und ihren Leistungen.

"Ich hatte alles Vieren außer zwei Fächer, Geschichte Drei, Mathe war Fünf, weil in Mathe habe ich jetzt so ein bisschen Probleme eigentlich bin ich bei den meisten Fächern, also Vier ist eigentlich für mich zurzeit gut eigentlich [...]"

(Nuran 100H6w, 45)

Während sich die Leistungsentwicklung einiger Schülerinnen und Schüler durch erhebliche Differenzen im Vergleich zur alten Schule auszeichnet, sind die Unterschiede bei anderen Schülerinnen und Schülern nur gering oder gar überhaupt nicht vorhanden.

"Ja, ich bin jetzt runtergegangen, also um eine Note, so ich schreibe Vieren und Dreien. Am Anfang habe ich Einsen, Zweien und Dreien geschrieben auf der Hauptschule, und die werden jetzt auch immer besser die Noten."

(Besnik 90H6m, 33)

"Also es ist fast gleich. In der alten Schule hatte ich einen 2,9 Durchschnitt und jetzt einen von 2,8 oder 2,85."

(Beyar 99R6m, 46)

Es ist höchst bemerkenswert, dass die Abweichungen vom Leistungsstand in der früheren Schule nicht notwendigerweise mit der Art des Wechsels korrelieren, denn unter denen, deren Noten wenig abweichen, sind sowohl Schülerinnen und Schüler, die einen

Wechsel um zwei Stufen vollziehen, als auch solche, die den vermeintlich geringsten Schritt vollziehen, nämlich den Wechsel von der Hauptschule zur Realschule. Auch kommen große Abweichungen von den Noten bei solchen Schülerinnen und Schülern vor, die „nur“ von der Hauptschule zur Realschule wechseln.

Im Folgenden wird daher die Arbeitshaltung näher analysiert, möglicherweise finden sich hier Erklärungen für diese Differenzen.

9.2.3 Arbeitshaltung nach dem Aufstieg

Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler eine ausgesprochen heterogene Ausprägung ihrer Arbeitshaltung aufweisen. Viele sind sehr fleißig und erachten das regelmäßige Lernen auch als Voraussetzung zum Erfolg, andere bewältigen die Anforderungen der neuen Schule mit eher wenig Arbeitsaufwand.

„I: Musst du denn hier mehr lernen? Ist es schwerer?
Es ist fast gleich, ich habe nichts extra gemacht.
I: Mhm. Findest du es denn im Unterricht schwerer? Oder ist es ...
Ich finde es gibt nicht so einen großen Unterschied.“
(Beyar 99H6m, 86-88)

„I: Und wenn ihr Arbeiten schreibt, lernst du dann vorher noch mal extra?
Ja, samstags, sonntags übe ich immer so eine Stunde, zwei Stunden. Jetzt diesen Samstag, Sonntag übe ich jetzt, weil wir nächste Woche Arbeiten schreiben.“
(Onur, 84H6m, 60-61)

Nicht immer steht der geleistete Arbeitsaufwand in einem ausgewogenen Verhältnis zu den eigenen Ansprüchen. So hat die Schülerin Nuran, deren Leistungsstand sehr schwach ist, wie oben ausgeführt wurde, eine Arbeitsauffassung, die nur schwer mit ihrem Bildungsziel ‚Abitur‘ in einen Zusammenhang zu bringen ist.

„Die Hausaufgaben? Eigentlich, ich mache die eigentlich in der Schule, obwohl ich die nicht machen darf. Ja, ich lerne, eigentlich mache ich die Hausaufgaben hier, und so, eigentlich haben wir nicht so viele Hausaufgaben, schaffe direkt, drei Fächer schaffe ich in 15 Minuten und so, schnell, eigentlich haben wir nur Vokabeln lernen, die mache ich abends, was ausfüllen, ja so hier halt hier und in der Bahn und so.
[...]
Eigentlich ich brauche eigentlich nicht, nicht so viel zu lernen. Ich kann das hier eigentlich den Lernstoff, ich kann eigentlich das hier schon. Ja. Eigentlich bei Mathe, muss ich mich, fast jeden Tag nur bei Mathe muss ich mich anstrengen.“
(Nuran 100H6w, 63 & 69)

Möglicherweise ist es Nuran, die auf der Hauptschule eine sehr gute Schülerin war, noch nicht gelungen, sich umzustellen und den Arbeitsaufwand zu steigern. Ihre Einschätzung, dass sie den Stoff eigentlich kann, weist darauf hin, dass sie nicht grundsätzlich Verständnisprobleme sieht, sondern mit ein wenig mehr Fleiß auch zu besseren Leistungen kommen könnte. Denn an anderer Stelle konstatiert sie, dass sie sich „jetzt Mühe geben“ (Nuran 100H6w, 53) muss, damit sie die Versetzung schafft.

Einige Schülerinnen und Schüler differenzieren auch und schildern für einige Fächer einen sehr hohen Arbeitsaufwand, während der für die anderen Fächer eher normal ist.

„Ja, also für Mathe brauch ich sehr lange.“
(Hildegard 95R6w, 9)

In einigen Fällen lernen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich mit Unterstützung von Nachhilfe und versuchen damit gezielt Lücken in bestimmten Fächern aufzuarbeiten. Dabei sind die regulären Anforderungen gut zu erfüllen, das heißt, dass nicht die Erledigung der Hausaufgaben viel Zeit beansprucht, sondern die Vorbereitung von Klassenarbeiten.

„I: Wie lange am Tag verbringst du so mit Hausaufgaben?
Also überwiegend ist das Lernen, weil die Hausaufgaben auch nicht besonders schwierig sind hier, für Hausaufgaben brauche ich irgendwie allerhöchstens eine halbe Stunde, und dann den Rest, den übe ich dann.“
(Silvia 55H6w, 43)

Zwar benennen viele Schülerinnen und Schüler Arbeitsstrategien, die auf ein gezieltes Ressourcenmanagement hinweisen, indem sie sich den zu bewältigenden Stoff einteilen, dennoch ist auch dann der Erfolg nicht immer gesichert.

„I: Lernst du vor Arbeiten?
Ja, aber es bringt nicht viel, ich habe in Mathe echt, ich habe echt gelernt, ich habe für jede Arbeit gelernt, aber alle drei Sechs. Ich habe aber, ich habe echt gelernt, aber ich verstehe das auch, aber ich weiß, ich kann das, ich kann das nur nicht so beweisen, weil ich habe nicht so viel Zeit.“
(Yasmin 37H6w, 56-57)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Arbeitsstrategien anwenden, es ihnen jedoch meist wichtig ist, dass sie durch ihre Bemühungen Einfluss auf ihr Bestehen in der neuen Schulform zu haben. Nur wenigen Schülerinnen und Schülern, gelingt es nicht, die Arbeitshaltung den gestiegenen Anforderungen anzupassen.

9.2.4 Soziale Netzwerke

Die Situation der Aufsteigerinnen und Aufsteiger unterscheidet sich, wie bereits mehrfach erläutert, formal von der der Absteigerinnen, da sie einerseits freiwillig diesen Schritt wagen, andererseits von erheblichen leistungsbedingten Konfliktsituationen verschont geblieben sind. Andererseits gleichen sich die Haltungen von Auf- und Absteigern, da in beiden Schülergruppen die Ablösung von der vertrauten Umgebung und die Eingewöhnung in die neue Schule als problematisch benannt wird.⁵⁷

9.2.4.1 Peers

Die aufsteigenden Schülerinnen und Schüler stehen ebenso wie die Absteiger vor der Situation, sich neu in eine Klassengemeinschaft einzufügen. Von den befragten Schülerinnen und Schüler besuchen allerdings sechs Aufbauschulen, in denen Klassen mit Beginn des 7. Schuljahres neu gegründet werden. In den Gesprächen wird deutlich, dass diese Schülerinnen und Schüler sich aufgrund der gleichen Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse weniger fremd fühlen und die Eingewöhnung nicht allein aufgrund der bestehenden Klassengemeinschaft, wie dies bei den Absteigern thematisiert wurde (vgl. 9.1.4.1), problematisch ist. Einige Schülerinnen und Schüler wählen daher ganz bewusst Schulen mit Aufbauklassen.

„Ich habe diese Schule gewählt, weil sie eine Aufbauklasse hat, weil das erst ab der siebten Klasse losgeht, dass ich nicht in so eine Klasse komme, die sich schon zwei Jahre kennen. [...]“

(Hildegard 95R6w, 62)

Dennoch bedeutet der Aufstieg auch für diese Schülerinnen und Schüler einen Abschied von den Freunden der alten Klasse und erfordert die Notwendigkeit, neue Freundschaften zu schließen.

Einige Schülerinnen und Schüler benennen die Veränderungen sehr deutlich und konstatieren für sich eine Verschlechterung der sozialen Situation. Dennoch besteht eine soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft, nur die Quantität der Freundschaften hat noch nicht das Niveau der vorherigen Schule erreicht.

„Alles war ganz neu und so, also für mich war das neu, ich hatte ganz viele Freundinnen und so, jetzt habe ich nur jetzt bei uns in der Klasse nur drei Stück, mit mir sind es vier. [...]“

⁵⁷ In die hier vorliegende Auswertung fließen jedoch nur solche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern ein, die sich zu einem solchen Schritt entschlossen haben. Diejenigen, die diese Schwelle als zu hoch erachtet haben und in ihrer alten Schule verblieben, können hier nicht berücksichtigt werden.

(Nuran 100H6w, 37)

Auch die Aufsteigerinnen berichten von Anfangsschwierigkeiten, die sich dann jedoch legen, und nach ein paar Wochen finden sie neue Freundschaften.

„Als ich hier her kam, da war ich schon ein bisschen nervös, aber so nach ein paar Wochen, da habe ich mich dann mit ein paar angefreundet und dann ging es.“

(Besnik 90H6m, 15)

„Also im Laufe der Zeit sind die dann nett zu mir geworden.“

(Dieter 91H6m, 51)

Hilfe bei der Eingewöhnung bekommen auch die Aufsteiger durch noch bestehende Kontakte aus der Grundschulzeit oder durch Klassenkameraden, die ebenfalls zur gleichen Schule wechseln.

„Ja, einen, mit dem war ich schon in der Grundschule in einer Klasse. Dann auf der Hauptschule, der ist mit mir gewechselt.“

I: War das für dich wichtig hier an der Schule?

Ja, weil es ist ja immer besser, wenn einer dabei ist, den man kennt.“

(Dieter 91H6m, 77-97)

Alternativ zur Orientierung an alten bzw. neu belebten Freundschaften kommt es auch zu Bündnissen mit Gleichgesinnten, also mit Schülerinnen und Schülern, die ebenfalls neu in der Klasse sind.

„Ja ich habe vom ersten Tag also eine Freundin kennen gelernt, und die hat mir auch schon sehr geholfen, weil die vom Gymnasium hier hinkam, und die hat mir sehr geholfen. [...]“

(Bilge 39H6m, 63)

Hier stellt das geteilte Schicksal eine Solidarität her, die zu einer Annäherung führt. Somit steht die Schülerin nicht allein einer bestehenden Klassengemeinschaft gegenüber, sondern kann sich gestärkt vor potentieller Ablehnung behaupten, was den Prozess des Einlebens vereinfacht.

Gerade der Weggang von der Hauptschule ist jedoch auch mit einem Wechsel des sozialen Milieus verbunden, der von einigen Schülerinnen und Schülern gezielt angestrebt wird.

„[...] Aber die Schule früher, die Hauptschule war ja nicht schön. Die haben sich immer so gekloppt und so und haben auch kein Benehmen, gar nichts, die waren voll brutal. Und hier habe ich dann den Unterschied gesehen und die sind hier wirklich nett, nicht wie in der Hauptschule. Und die haben immer so, zu den Lehrern Ausdrücke gesagt.“

(Nilofer 98H6w, 43)

Dieses Motiv des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach mehr Prestige durch den Wechsel zu einer angeseheneren Schulform wurde bereits von den Schülerinnen und Schülern vor dem Aufstieg benannt (vgl. 8.2.4). Möglicherweise ist dies auch ein Grund, warum nur wenige Aufsteigerinnen und Aufsteiger aus der Hauptschule über den Verlust alter Freundschaften klagen.

Dennoch gibt es auch einige Schülerinnen und Schüler, die sich um den Erhalt der alten Freundschaften bemühen und denen das auch gelingt.

„Ja, also am meisten habe ich Kontakt zu der Beate, die also das ist meine beste Freundin, und ich besuche sie noch, ich rufe sie oft an, und wir haben immer noch Kontakt und ich vermisse sie auch. Es fehlt mir diese verrückte Beate die ganze Zeit an meiner Seite.“

(Silvia 55H6w, 50)

Letztendlich sind die Schülerinnen und Schüler gewillt, die zeitlich begrenzte Verschlechterung der sozialen Beziehungen – so sie dies so erleben – in Kauf zu nehmen, und stehen der sozialen Integration nahezu durchgängig optimistisch gegenüber.

9.2.4.2 Lehrer

Die Beziehungen zu den Lehrerinnen und Lehrern der neuen Schule sind in der Regel unproblematisch, es gibt wenig Kritik, obwohl (oder gerade weil) sich die Lehrer bei der Eingewöhnung in die neue Schule und Klasse sehr zurückhalten und es den Schülerinnen und Schülern überlassen, miteinander klar zu kommen.

„I: Haben die Lehrer hier irgendetwas gemacht, was dir hier geholfen hat beim Eingewöhnen?

Nö. Die haben ganz normal ihren Unterricht gemacht und mich gefragt, ob ich mitkomme und ansonsten auch nichts.“

(Silvia 55H6w, 76-77)

Von einigen Schülerinnen und Schülern wird die Strenge der neuen Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich zu den Lehrern der Hauptschule hervorgehoben und positiv bewertet.

„Im Unterricht ist es viel strenger erst mal, weil auf der Hauptschule haben die immer gestört und gequatscht, weil wegen der Lehrer und so was. Und hier gibt es viel strengere Noten und so, da darf man nicht quatschen, aber da, hat man auch gar keinen Unterricht gemacht so, eigentlich außer quatschen und so was, ich habe da gar nichts für getan, habe da gar nichts gelernt eigentlich. Aber hier habe ich schon vieles gelernt.“

(Yasmin 37H6w, 47)

„Die Lehrer sind etwas strenger. Auf der Hauptschule waren die so etwas ... streng und nett. Also die haben nichts gesagt, wenn Schüler sich gekloppt haben, und hier sagen die, wir müssen

mal mit euren Eltern reden und so. Ja, die klären das dann. Und auf der Hauptschule haben die das nicht gemacht."

(Nilofer 98H6w, 53)

Hieran wird deutlich, wie sehr die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen, die zumeist auf Wenige zurückgehen, mit dem eigenen Erfolg verbinden, denn im Fall von Yasmin macht die Schülerin ja nicht das geringe Niveau des Stoffes, sondern die fehlende Durchsetzungskraft der Lehrerschaft für ihre eigenen Lerndefizite verantwortlich. Darüberhinaus zeigt sich, dass das Prinzip der Einmischung in Konflikte und die Unterbindung durch die Kontaktaufnahme mit den Eltern als erfolgreicher gilt, da es sich – so die Annahme der Schülerinnen und Schüler – wiederum auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Diese Argumentation ist ausschließlich bei ehemaligen Hauptschülern anzutreffen. Sie heben die strengere Haltung bei der Lehrerschaft von Realschule und Gymnasien gleichermaßen hervor.

Allerdings gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die genau die gegenteilige Erfahrung machen.

"Ja, die machen hier viel mehr Mist, die stören auch viel mehr und in meiner alten Schule waren die auch viel netter."

(Bilge 39H6w, 61)

"Zum Beispiel, wenn wir bei unserem Klassenlehrer Unterricht haben, bei Herrn B. dann sind die Schüler immer mucksmäuschenstill, aber sonst, die bauen nur Scheiße, am meisten bei Frau E., das finde ich irgendwie voll schlimm, wir sind doch hier auf der Realschule, eigentlich müssten die hier ganz leise sein, sonst wenn die Scheiße bauen wollen, dann können die auf eine andere Schule gehen und Scheiße bauen, die sagen da ja nichts."

(Koray 85H6m, 41)

Hier wird deutlich, dass der Anspruch einer strengeren Reglementierung von Unterrichtsstörungen vorhanden ist, jedoch durch die Realität widerlegt wird. Gleichzeitig wird das Prinzip der Großzügigkeit gegenüber Unterrichtsstörungen, wie es Hauptschulen unterstellt wird, als durchgängiges pädagogisches Prinzip der Hauptschulen angenommen, aber kritisiert. Mit der Schulform Realschule wird dagegen nicht nur ein höherer leistungsbezogener, sondern auch disziplinbezogener Anspruch verbunden.

Die Unterstützung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Anpassung an die neuen Anforderungen kann jedoch auch systematisch organisiert sein. So erzählen manche Schülerinnen und Schüler, dass die Schulen sich um die Gestaltung des fachlichen Übergangs in die neue Schulform bemühen, indem sie anfangs zusätzliche Stunden anbieten,

in denen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, vorhandene Defizite abzubauen.

„Die haben hier Förderunterricht und so gemacht an dieser Schule. Aber jetzt gibt es das nicht mehr, nur wenn welche Fünfen und Sechsen haben, dann kriegen die Förderunterricht. Ja, ich habe jetzt keine Fünf.“

(Onur 84H6m, 29)

9.2.4.3 Eltern

Die Eltern der Aufsteigerinnen und Aufsteiger spielen bei der Unterstützung ihrer Kinder eine entscheidende Rolle, denn sie müssen den Schritt zur Anmeldung an der neuen Schule mit tragen. Darüber hinaus wird jedoch auch deutlich, dass die Eltern die schulischen Ambitionen ihrer Kinder unterstützen, mitunter sogar sehr stark in den Entscheidungsprozess eingreifen. Dies wurde bereits in Kapitel 8.2.3.2.1 dargelegt. Nach dem vollzogenen Wechsel spielen die Eltern aber eine untergeordnete Rolle bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen, sie werden allerdings auch weiterhin unterstützend wahrgenommen.

„Ja sie (*die Mutter, AL*) ist stolz darauf, dass ich es so gut geschafft habe hier reinzukommen und also nicht so viele Schwierigkeiten habe mit den ganzen Fächern hier, und sie sagt auch immer: ‚Hast du irgendwelche Probleme, komm zu mir, ich rede mit dir darüber, ich helfe dir auch gerne.‘“

(Silvia 55H6w, 49)

Manchmal werden die Eltern als Ansprechpartner für den Austausch über die schulische Situation sowie für die Unterstützung beim Lernen genannt.

„I: [...] Was hat dir besonders geholfen, dich hier einzugewöhnen?“

Also ja halt meine Freunde, und dann habe ich manchmal auch mit meiner Mutter geredet, und so, und eigentlich habe ich mich von Anfang an hier wohl gefühlt.

[...]

Also ich frage zum Beispiel in Französisch meine Schwester, weil die das auch hat und bei Englisch oder so meine Mutter oder wir kennen auch gut ein paar Lehrer, die wir dann auch fragen können.“

(Claudia 25R6w, 74-75 & 91)

9.2.5 Bilanzierung

Grundsätzlich machen die Schülerinnen und Schüler eher positive Erfahrungen als negative, und viele befürworten die Entscheidung zum Wechsel, selbst jene, die nicht erfolgreich sind und nun wieder auf die vorherige Schule zurück müssen.

9.2.5.1 Leistungsanspruch

Viele Schülerinnen und Schüler kommen mit den an sie gestellten fachlichen Anforderungen gut klar, auch wenn sie konstatieren, dass sie mehr gefordert sind und es schwerer ist auf der neuen Schule.

„Ja, es ist schwieriger natürlich, finde ich und ehm ... man muss mehr lernen, ja ... aber im Großen und Ganzen ist es schön.“

(Hildegard 95R6w, 52)

Wie bereits erläutert, gibt es einige Schülerinnen und Schüler, deren Noten entweder die Versetzung gefährden oder die die Probezeit nicht bestanden haben. Doch auch jene Schülerinnen und Schüler bilanzieren eine positive Bewältigung der Leistungsanforderungen, das heißt, sie sehen sich in ihrem Leistungsselbstbild eher bestätigt als durch die schlechten Noten widerlegt.

„Ich wünsche mir, dass die mir noch ein bisschen Zeit geben, damit ich denen zeigen kann, dass ich das kann, ich kann es auch wirklich, weil, ich weiß es halt so selber und was mir schwerfällt ist, dass ich das jetzt nicht so zeigen konnte hier, ich glaube nicht, dass ich das noch irgendwie beweisen kann.“

(Yasmin 37H6w, 75)

Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, die sich trotz des Aufstiegs noch unterfordert fühlen.

„Ich wünsche mir, dass es ein bisschen schwieriger wird.“

(Besnik 90H6m, 95)

Viele ehemalige Hauptschüler konstatieren auch, dass sie den Umweg über die Hauptschule lieber ausgelassen hätten und nach der Grundschule direkt auf die Realschule oder das Gymnasium gegangen wären.

9.2.5.2 Soziale Integration

Die meisten Schülerinnen und Schüler erleben es als einfach, sich in die neue Klasse zu integrieren und ziehen daher eine positive Bilanz. Sie erfahren keine Ablehnung, wie man es beispielsweise nach der von den Schülerinnen und Schülern im Vorfeld vermuteten Stigmatisierung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern vermuten könnte.

Es gibt jedoch auch Schülerinnen und Schüler, die den Aufstieg als Irritation in ihrer Schullaufbahn erleben und sich in die alte Schule zurücksehnen.

„[...] ich würde, hätte ich jetzt die Wahl, ob ich wieder zurückkommen könnte, dann würde ich wieder zurückgehen.

I: Ja? Warum?

Hier an der Schule ist es so, die Lehrer sind hier irgendwie anders und alles ist hier irgendwie so, ich will hier nicht sein ... an der alten Schule, in meiner alten Klasse, da konnte ich viel mehr lernen als in der ... meiner Klasse jetzt. Jetzt Kenn ich keinen und jetzt ist es auch viel schwieriger, neue Freundinnen zu finden.“

(Bilge 39H6w, 25-27)

Dieser Unwille ist allerdings weniger mit mangelnden Peer-Kontakten begründet (vgl. zu dieser Schülerin 9.2.4.1), sondern drückt die Fortsetzung des Widerwillens aus, der bei dieser Schülerin von Anfang an gegen den Schulformwechsel bestand. Hier lässt sich also nicht sagen, dass, ist der Wechsel erstmal gelungen, der Widerstand schon aufgegeben wird.

Nachdem nun auch die Perspektive, mit der die Schülerinnen und Schüler auf den Schulformwechsel und auf ihre Situation in der neuen Schule im Besonderen blicken, fallübergreifend dargelegt wurde, wird in den nächsten Kapiteln wiederum eine anhand der fallinternen Analysen vorgenommene Argumentation sowie die Typenbildung dargelegt.

9.3 Eine subjektive Logik des Rückblicks auf den Schulformwechsel

Im den beiden vorangegangenen Kapiteln (9.1 und 9.2) wurde die subjektive Schülerperspektive nach einem Schulformwechsel getrennt nach Aufstiegen bzw. Abstiegen dargelegt. Dies erfolgte anhand der Kategorien *Emotionale Befindlichkeit*, *Leistungsstand*, *Arbeitshaltung*, *soziale Netzwerke* und *Bilanzierung*. Auch in diesem Rückblick zeigt sich wieder, dass die Schülerinnen und Schüler zwar von sehr unterschiedlichen Erfahrungen berichten, diese jedoch nicht ausschließlich auf die Richtung des Wechsels (Aufstieg oder Abstieg) oder die aufnehmende Schulform zurückzuführen sind. Um zu verstehen, warum Schülerinnen und Schüler einen Schulformwechsel für sich als Vor- oder Nachteil bewerten – um damit auf die Ausgangsfrage dieser Forschungsarbeit zurückzugehen – wird auch hier wiederum ein weiterer Analyseschritt vorgenommen. Zur Ermittlung der Argumentationen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Rückblicks auf einen Schulformwechsel erfolgt die Vorgehensweise analog zu der in Kapitel 8.3 beschriebenen. Hierfür werden die oben genannten Kategorien als Ausgangspunkt

gewählt, um die jeweils fallinterne Logik der Argumentationen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen. Diese Argumentationen werden auch an dieser Stelle für Aufsteiger und Absteiger zusammen dargestellt.

In ihren Aussagen zur schulischen Situation ein halbes Jahr nach dem Schulformwechsel sind die Schülerinnen sehr viel zurückhaltender als vor dem Wechsel hinsichtlich schlüssiger Argumentationen, die ihre derzeitige Situation erklären. Zwar sind viele zufriedener als vor dem Wechsel, jedoch wird in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler auch deutlich, dass sie unsicher hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung bzw. der Stabilität ihrer Leistungen sowie ihrer Position innerhalb der Klassengemeinschaft sind.

„[...] Jetzt muss ich mich erst mal hier eingewöhnen in dieser Schule.“

(Onur 84H6m, 35)

„Ja, ich bin jetzt runtergegangen, also um eine Note, so ich schreibe Vieren und Dreien. Am Anfang habe ich Einsen, Zweien und Dreien geschrieben auf der Hauptschule, und die werden jetzt auch immer besser die Noten.“

(Dieter 91H6m, 33)

Die Argumente der Schülerinnen und Schüler beziehen sich auf drei verschiedene Themenbereiche. Zunächst ist ein Bereich die **Leistungsveränderung**, die in einer Auseinandersetzung mit den gestellten Anforderungen und der individuellen Leistungsfähigkeit betrachtet wird. Weiterhin setzen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Argumenten mit den möglichen Korrekturen ihrer Bildungsambitionen hinsichtlich der näheren und weiteren Zukunft, also ihren individuellen **Zukunftsperspektiven** auseinander. Und letztlich sind wiederum die **sozialen Interaktionen** mit Mitschülern und Lehrern im Fokus der Schülerargumente.

9.3.1 Leistungsveränderung

Die Verortung der Schülerinnen und Schüler innerhalb der Anforderungen und ihrer individuellen Leistung spiegelt das „Passungsprinzip“ wider: die Schülerinnen und Schüler vergleichen ihre aktuellen Leistungen mit dem Referenzrahmen, der durch die Schulform nun vermeintlich verändert ist.

- (1) Weil ich die Schulform gewechselt habe, bin ich von dem hohen Zeitaufwand für das Lernen und dem Druck durch die schlechten Noten entlastet.
- (2) Weil ich die Schulform gewechselt habe, ist das Lernen leichter.
- (3) Die Lernformen der neuen Schulformen entsprechen mir mehr.

- (4) Obwohl ich die Schulform gewechselt habe, sind meine Noten nicht viel besser/schlechter.
- (5) Das Lernen macht mir mehr Spaß, weil die guten Noten mich motivieren.
- (6) Weil die Probezeit mich unter Druck setzt, kann ich mein tatsächliches Leistungspotenzial nicht zeigen.

Implizit gehen die Schülerinnen und Schüler davon aus (und das wurde ihnen mit der Beratung zum Wechsel von der abgebenden Schule auch suggeriert), dass die Anforderungen, die die andere Schulform an sie stellt, besser mit ihrer Leistungsfähigkeit und ihrer Arbeitshaltung korrespondieren. Dies deckt sich auch mit den Erfahrungen vieler Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend bringen sie die erbrachten Noten mit den Lernformen, den veränderten Ansprüchen sowie dem individuellen Arbeitsaufwand in Verbindung ((1) bis (3)), indem sie der Logik folgen, dass sich die Noten mit einem Abstieg verbessern bzw. mit einem Aufstieg verschlechtern. Wenngleich diese am Prinzip der Passung orientierte Annahme für viele Schülerinnen und Schüler zutrifft, so gibt es doch auch Schülerinnen und Schüler (4), die als Aufsteiger die Anforderungen der neuen Schulform so gut erfüllen, dass sich die Noten nicht verschlechtern oder dass sie sogar zur Leistungsspitze ihrer Klasse gehören. Ebenso ist der umgekehrte Fall anzutreffen, dass trotz der vermeintlichen Verringerung des Anspruchsniveaus die Noten nicht wesentlich besser werden.

Desweiteren werden die veränderten Noten wiederum mit der persönlichen Leistungsdisposition in Verbindung gebracht. Einige Schülerinnen und Schüler erfahren eine Steigerung ihrer Motivation durch gute Noten, andere sind durch den Schulformwechsel einem verstärkten Leistungsdruck ausgesetzt, den sie dafür verantwortlich machen, dass sie ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen können ((5) und (6)).

9.3.2 Zukunftsperspektiven

Mit der Korrektur der Schullaufbahn durch den Wechsel der Schulform könnten zunächst auch Korrekturen des angestrebten Bildungszieles einhergehen. Dies gilt jedoch mit der Auflösung des engen Zusammenhangs von Schulform und Bildungsabschluss nur bedingt, da Hauptschule und Realschule sowohl zu einem Hauptschulabschluss als auch zu einem mittleren Schulabschluss führen können. In beiden Schulformen kann zudem die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe erworben werden. Rein formal führt auch der Abschluss der Sekundarstufe I am Gymnasium zu einem einfachen bzw. mittleren Schulabschluss bzw. zur Zulassung für die Oberstufe.

In den Argumenten der Schülerinnen und Schülern zeigt sich, dass die horizontale und vertikale Durchlässigkeit des dreigliedrigen Systems durchaus im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler ist. Dies zeigt sich einerseits in der Hoffnung der zur Hauptschule gewechselten Schülerinnen und Schüler, auch in dieser Schulform das ursprüngliche Bildungsziel „Mittlerer Schulabschluss“ erreichen zu können, andererseits in den Plänen von Real- und Hauptschülern, mit Abschluss der Klasse 10 zum Gymnasium zu wechseln.

Weil das Lernen an der neuen Schulform leichter ist, ich kann trotz des Schulformwechsels den ursprünglich angestrebten Abschluss erreichen.
Die neue Schulform ist nur eine Zwischenstation, ich strebe nach wie vor den höheren Abschluss der vorherigen Schulform an.
Mit etwas mehr Anstrengung/Zeit hätte ich auch auf der höheren Schulform bestehen können.
Weil ich die Schulform gewechselt habe, erreiche ich mein Bildungsziel.
Weil ich die Schulform gewechselt habe, besteht die Gefahr, dass ich meine Bildungsziele nicht erreiche.
Weil ich die Schulform gewechselt habe, sind meine Zukunftschancen geringer/größer.

Im Rückblick auf die schulische Situation vor dem Wechsel erweisen sich die Anforderungen der höheren Schulform für einige Absteiger als eher leicht zu bewältigen. Sie erleben die deutlich geringeren Anforderungen der neuen Schulform und die dort erzielten besseren Noten als Bestätigung ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Dies bestärkt sie in dem Ansinnen, den höheren Schulabschluss weiterhin anzustreben.

Andererseits sehen die Schülerinnen und Schülern durch den Schulformwechsel durchaus eine Korrektur der Bildungsambitionen, und zwar sowohl nach „oben“ wie auch nach „unten“ (0 und 0).

Mit dem Wechsel des durch die Schulform vermittelten Abschlusszieles werden aber weiterhin auch Zukunftschancen assoziiert, die über den Schulabschluss hinaus reichen, denn die Zusammenhänge von Arbeitslosigkeit und Schulbildung realisieren die Schülerinnen und Schülern sehr genau.

Es zeigt sich also, dass die Schülerinnen und Schülern auch nach dem Wechsel der Schulform nicht nur die aktuelle Leistungssituation betrachten, sondern auch die gestiegenen bzw. gesunkenen Chancen auf einen für die Zukunftsgestaltung verwertbaren Schulabschluss.

9.3.3 Soziale Interaktionen

Insgesamt ist es auffallend, dass die Aussagen zu den schulischen Interaktionen weniger eindeutig als vor dem Schulformwechsel (vgl. 8.3.1) in einen direkten Zusammenhang mit der eigenen schulischen Leistung gestellt werden. Dies betrifft die Interaktionen mit Peers wie Lehrerschaft gleichermaßen. Möglicherweise liegt das daran, dass sich Regelmäßigkeiten im Verhalten der Interaktionspartner innerhalb des Zeitraumes von wenigen Monaten noch nicht so deutlich gezeigt haben, dass sie formuliert werden könnten. Es muss jedoch auch berücksichtigt werden, dass von diesen Schülerinnen und Schülern zum Zeitpunkt des zweiten Interviews sich kaum einer in einer desolaten Leistungssituation befindet. Gerade die Misserfolge sind jedoch Anlass – argumentiert man mit der Theorie der Leistungsattribution – verstärkt nach Erklärungen für die schlechten Leistungen zu suchen. Positive Leistungssituationen bedürfen keiner Erklärung (vgl. Rosemann/Bielski 2001, S. 114).

9.3.3.1 Peers

Die Akzeptanz durch die Mitschüler der neuen Klasse bzw. Schule wird nach dem Übergang nur noch wenig in Frage gestellt. Die vorher vorhandene Angst vor dieser Situation erweist sich bei vielen Schülerinnen und Schülern als unbegründet. Die Schülerinnen und Schüler haben dafür allerdings keine Erklärungen. Bei direkten Nachfragen (*Warum meinst du denn, kommst du mit den Mitschülern gut/nicht gut klar?*) zucken sie meist mit den Schultern. Dementsprechend sind ihre Aussagen eher Statements als Argumente, sie sollen hier dennoch genannt werden, da sie maßgeblich die Perspektive auf ihre Peer-Kontakte ausdrücken.

Es ist mir leicht gefallen, neue Freunde zu finden.

Ich komme mit meinen neuen Klassenkameraden besser klar als mit meinen alten.

Es ist fällt mir schwer, neue Freunde zu finden.

Die neue Schule gefällt mir gar nicht.

Diese Statements stützen sich zumeist auf einen Vergleich zwischen den beiden besuchten Schulen. Je wohler sich die Schülerinnen und Schüler in der alten Klasse gefühlt haben, umso schwerer fällt es ihnen meist, in der neuen Klasse Fuß zu fassen. Zum Teil ist die Bewertung der ganzen Schule so negativ, dass diese die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und -schülern, den Lehrern sowie den Unterricht umfasst 0.

9.3.3.2 Lehrer

Die Aufsteiger und Aufsteigerinnen heben die Position der Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Schule als Bewahrer der Disziplin hervor. Sie begründen das bessere Sozialklima in der neuen Schule mit der strengeren Haltung der Lehrpersonen. Dies bewerten sie durchweg positiv, da auf diese Weise Unterrichtstörungen und Raufereien unterbunden werden. Diese haben sie an der alten Schule als störend empfunden.

Weil die Lehrer der neuen Schulform strenger sind, gibt es weniger Streit unter den Schülern.

Hinsichtlich der fachlichen Qualität bewerten Schülerinnen und Schüler die Lehrerinnen und Lehrer nicht, sie äußern sich beispielsweise nicht dazu, dass die Lehrer besser erklären können und damit dazu beitragen, dass sich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern können. Die Äußerungen zum Anspruchsniveau des Unterrichts beziehen sich auf die Gestaltung allgemein, einzelne Lehrer werden weder positiv noch negativ hervorgehoben.

9.3.3.3 Außerschulische Interaktionsfelder

Hinsichtlich der außerschulischen Interaktionsfelder spielen die Eltern in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler – im Gegensatz zur Situation vor dem Wechsel – keine bedeutende Rolle. Allerdings bekommen andere – eher diffuse – Interaktionsfelder, die Prestige und gesellschaftliche Anerkennung verschiedener Schulformen vermitteln, mehr Bedeutung, da sich mit dem Schulformwechsel Befürchtungen und Erwartungen erfüllen, die als eindeutig positiv oder negativ polarisiert werden. Von den Absteigerinnen und Absteigern zur Hauptschule empfinden einige die Zuordnung zu dieser Schulform als eine negative Stigmatisierung, der sie nun, da sie nicht mehr die Realschule besuchen, nicht entkommen können.

Schüler der Hauptschule zu sein ist mir peinlich.
Weil ich die Schulform gewechselt habe, fühle ich mich als "dummer" Hauptschüler stigmatisiert.
Weil ich die Schulform gewechselt habe, bin ich von der Stigmatisierung als Hauptschüler nicht mehr betroffen.
Weil ich zum Gymnasium gehe, bekomme ich mehr Anerkennung.

Zwar halten sie teilweise ihren Bildungsanspruch aufrecht, indem sie sich mit der Möglichkeit des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses trösten, dies kann jedoch die empfundene Stigmatisierung nicht aufheben, wie die Argumente der Schülerinnen und Schüler (0 und 0) zeigen. Zudem verweisen sie darauf, dass die negative Bewertung der

Hauptschule ein Motiv für den Wechsel zu einer höheren Schulform sein kann 0. Dementsprechend schöpfen die Aufsteiger zum Gymnasium einen positiven Effekt aus ihrer neu erworbenen Schulformzugehörigkeit, mit der sie sich von der Hauptschule, aber auch von der Realschule distanzieren 0. Vergleichbare Gewinne oder Verluste hinsichtlich der kollektiven Identität lassen sich für die Gruppe der Absteiger oder Aufsteiger zur Realschule aus den Aussagen der Schülerinnen und Schüler nicht konstatieren.

9.4 Rückblick auf den Schulformwechsel: typisch Aufsteiger - typisch Absteiger?

Wenn sich auch in den vorangegangenen Analysen zeigt, dass sich Perspektiven und Argumente der Schülerinnen und Schüler in der Rückschau mehr an der Richtung des Wechsels orientieren als dies für die Vorschau galt, so lässt sich dennoch keine allein an der Schulform oder an der Wechselrichtung – Aufstieg oder Abstieg – orientierte Einteilung der subjektiven Perspektiven auf dieses Ereignis vornehmen. Dies gilt besonders für die antizipierten Zukunftsaussichten, aber auch für die Peer-Kontakte. Daher wird

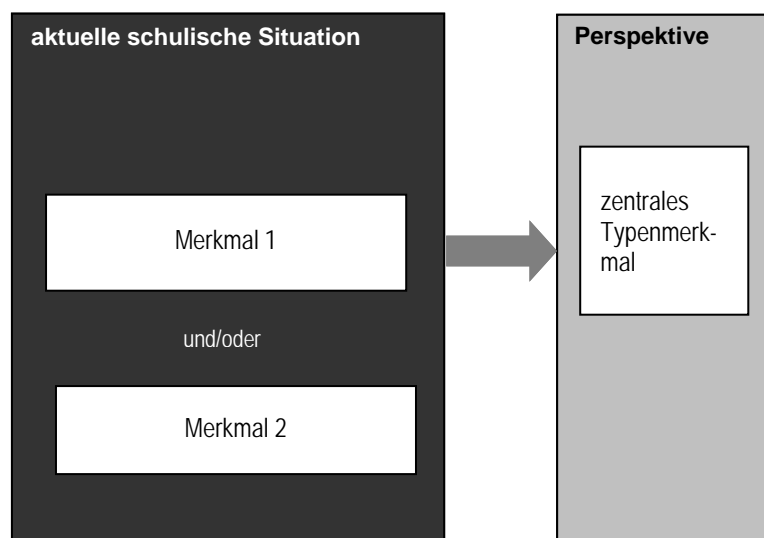


Abbildung 30: Typenmodell des Rückblicks auf den Schulformwechsel: Merkmale und zentrale Perspektive eines Typus

auch hier auf das Verfahren der Typenbildung zurückgegriffen, um systematisch unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln. Die zentrale Perspektive eines Typus ergibt sich aus der Gewichtung sowie der Kombination der Merkmale zu den im vorangegangenen Kapitel

erläuterten Kategorien (*Leistungsstand, Arbeits-*

haltung, emotionale Befindlichkeit, soziale Netzwerke, Bilanzierung und Bildungsambitionen), die die aktuelle schulische Situation widerspiegeln. Auch an dieser Stelle sind die Merkmale sowie das daraus gefolgerte zentrale Typenmerkmal, das die Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf das Ereignis Schulformwechsel verdeutlicht, durch Graphiken zusammengefasst (vgl. Abbildung 30).

Es konnten sechs verschiedene Typen ermittelt werden, drei, die eine eher negative Perspektive auf den Schulformwechsel einnehmen (*die Stigmatisierten, die Widerständigen und die Gleichgültigen*), ein Typ, der sich durch eine ambivalente Perspektive auszeichnet (*die Ambivalenten*), sowie zwei Typen, deren Perspektive auf den Schulformwechsel als eher positiv zu bezeichnen ist (*die Angepassten und die Aufstiegsorientierten*). Auch hier werden der Typenbeschreibung kurze Fallportraits vorangestellt.

9.4.1 Die Stigmatisierten

Der Typus der Stigmatisierten wird ausschließlich von Schülerinnen und Schülern repräsentiert, die von der Hauptschule auf- oder zur Hauptschule abgestiegen sind. Unter den drei Absteigern sind zwei Mädchen und ein Junge, die zwei Aufsteiger sind Mädchen.

Obwohl die Schülerinnen und Schüler dieses Typus so unterschiedliche Schullaufbahnen beschreiten, sind sie doch vereint durch die Bewertung, die sie der Hauptschule bzw. ihren Schülerinnen und Schülern zukommen lassen. Gleichmaßen betonen Schülerinnen und Schüler, die in die Hauptschule absteigen, wie jene, die aus ihr aufsteigen, den negativen Status der Hauptschule und ihrer Schülerinnen und Schüler.

Der Fall Erhan (Fortsetzung aus Kapitel 8.4.2)

Die von Erhan besuchte Realschule empfiehlt den Wechsel zur Hauptschule, den er jedoch vermeiden möchte. Er versucht daher an einer anderen Realschule, die ihm vom Freundeskreis als „leichter“ empfohlen wurde, angenommen zu werden. Dies wird jedoch von seinen Eltern nicht mitgetragen, die vermuten, dass er auch dort nicht die Anforderungen erfüllen kann.

Der Wechsel zur Hauptschule erfolgt mit einem sehr schlechten Zeugnis, so dass die neue Klassenlehrerin verwundert ist, dass Erhan nicht schon früher die Schule gewechselt hat. Mit Erhans Wechsel zur Hauptschule offenbaren sich latente Verhaltensprobleme, die er bereits für die Grundschulzeit angedeutet hat und die von seiner Klassenlehrerin als problematisch eingeschätzt werden, da er mit vielen Schülern in zum Teil gewalttätige Auseinandersetzungen gerät. Erhan selbst sieht sich eher als Opfer dieser Konflikte. Möglicherweise rühren die Konflikte aus einer bewusst gehaltenen Distanz zur jetzigen Schule, denn es wird in dem Gespräch mit Erhan deutlich, dass er sich nicht zu den – von ihm abgelehnten – Schülerinnen und Schülern der Hauptschule zählt. Er möchte so schnell es geht wieder den Aufstieg zur Realschule schaffen, um der Stigmatisierung als Hauptschüler zu entkommen.

Die Klassenlehrerin betont das kulturelle Kapital der Familie, denn aufgrund ihrer Türkischkenntnisse kann sie den gehobenen Bildungsgrad der Mutter – den sie an einer guten türkischen Sprachfähigkeit festmacht – wahrnehmen, und sieht darin eine Unterstützung für den weiteren Verlauf von Erhans Schulzeit.

Erhans Noten sind jedoch eher im unteren Mittelfeld, in den Hauptfächern hat er Probleme, den Anforderungen der Hauptschule zu entsprechen. Auch die von ihm geschilderte Arbeitshaltung entspricht nicht seinem Anspruch, durch gute Leistungen seine Befähigung für die Realschule nachzuweisen.

*In Erhans Haltung zu Beginn seiner Hauptschulzeit setzt sich die Verschleierung seines Scheiterns fort. Erhan kann seinen Anspruch auf einen guten Schulabschluss, der ihm wiederholt auch von seinen Eltern vermittelt wird, nicht erfüllen. Sein Selbstbild der schulischen Leistungsfähigkeit entspricht in keiner Weise seinen realen Leistungen. So setzt sich die Perspektive der **Resignation**, die er in der Vorschau auf den Schulformwechsel einnimmt, in einer Perspektive der **Stigmatisierung** fort. Innerhalb des ersten Schulhalbjahres gelingt es Erhan nicht, die besseren Noten als Motivation für weitere Anstrengungen zu nutzen, und so wird die Diskrepanz zwischen Leistungsanspruch und Leistungsrealität immer größer, denn die Leistungen der Hauptschule kann Erhan für sich nicht anerkennen und als Entlastung sehen. Seine Perspektive wird maßgeblich von dem Verlust von Bildungs- und Zukunftschancen, die ihm mit dem Besuch der Hauptschule entstehen, beeinflusst.*

Erhan gewinnt seine Sicht auf die Hauptschule und auf die Hauptschüler vornehmlich aus dem Wissen, dass Hauptschüler in der Berufswelt und damit im Aufbau eines selbstständigen Lebens stark benachteiligt sind. Sein Ziel einer eigenständigen Existenz mit der Möglichkeit, für sich und eine Familie zu sorgen, entfernt sich daher mit dem Besuch der Hauptschule.

Zudem identifiziert er sich nicht mit einer Schülerschaft, in der eine bestimmte Gruppe, die ihn ängstigt, dominiert: „Da waren sehr viele Libanesen usw., die haben dann so gelabert, die haben immer kleine Schüler, die bedrohen einen und wollen Geld.“ (20H6m, 45) Er ist daher gegenüber seinen Mitschülern eher distanziert und hat bis zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht viel Anschluss gefunden.

Die Gruppe der Stigmatisierten vereint eine bestimmte Sicht auf die Hauptschule bzw. Hauptschüler. Während die einen dadurch eine distanzierte Haltung zum eigenen Schulleben einnehmen, haben die anderen durch den Aufstieg mehr oder weniger erfolgreich eine äußere Distanzierung realisiert.

Eine Identität als *Hauptschüler* wird von den Schülerinnen und Schülern dieses Typs abgelehnt und ist emotional stark negativ besetzt. Sie empfinden Scham, Verlegenheit und Enttäuschung, wenn sie auf ihre Schulformzugehörigkeit angesprochen werden.

Die Absteiger sehen sich in Konfrontation mit anderen Schülerinnen und Schülern oder gesellschaftlichen Vorurteilen direkt oder indirekt einer Stigmatisierung ausgesetzt. Diese resultiert aus der Annahme bzw. der Erfahrung, dass sie als Person aufgrund ihrer Schulformzugehörigkeit von anderen nicht anerkannt werden. Zugleich, und das zeichnet diese Gruppe besonders aus, pflegen diese Schülerinnen und Schüler selbst ein Vorurteil gegenüber Hauptschülern. Sie klassifizieren diese vornehmlich als ungezogen, mit schlechten Manieren gegenüber Mitschülern und Lehrern, leistungsschwach, gewalttätig und mit Migrationshintergrund. Dabei ist der eigene Migrationshintergrund unerheblich. So schildert Nilofer, eine Schülerin, die sich selbst durch die Grundschullehrerin aufgrund ihres Migrationshintergrunds benachteiligt fühlt, die Wahl der Schule im Anschluss an die Grundschule so:

„Zwei Hauptschulen haben wir besucht und wir haben uns auch angeguckt, welche besser ist. Ja und in der einen, das ist ja, also da waren alles Ausländer und so und die streiten sich mehr, als in der Schule in L. Dann haben wir entschlossen, ich soll lieber nach L. gehen.“

(Nilofer 98H6w, 61)

Die Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe, die einen Migrationshintergrund haben, schaffen es beispielsweise, sich über die Zuweisung anderer Kinder zu einer fremden Nationalität – wie oben bei Erhan beschrieben – eine Distanz zu schaffen, die sie von der von ihnen verachteten Schülerklientel abhebt. Oder sie schaffen eine Distanz, indem sie ihr eigenes Sozialverhalten positiv hervorheben und sich damit von dem Stigma „Hauptschüler“ absetzen. Auf diese Weise nehmen diese Schülerinnen und Schüler selbst eine stigmatisierende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Hauptschule ein, wodurch ein Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit entsteht, das sie nicht auflösen können.

Die Aufsteiger werden – obwohl sie dem Status „Hauptschüler“ entkommen sind – dennoch der Gruppe der *Stigmatisierten* zugerechnet, da ihr Hauptmotiv für den Wechsel in der ebenfalls empfundenen Stigmatisierung liegt.

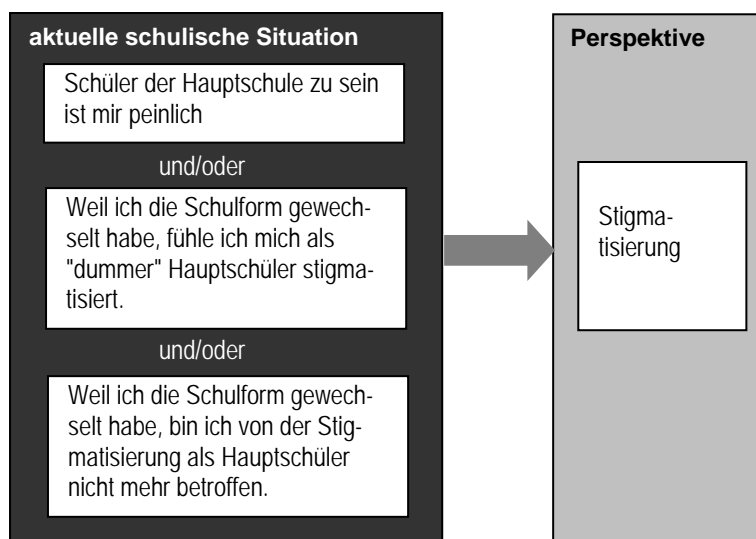


Abbildung 31: Zentrale Typenmerkmale der Stigmatisierten

Die Aufsteiger unter den Stigmatisierten betrachten ihre zurückliegende Hauptschulzeit mit großer Distanz, sie beschreiben, wie wenig zugehörig sie sich in dieser Zeit gefühlt haben und sehen in ihrem eigenen Aufstieg vordringlich das Motiv, sich von dieser Schülerschaft zu distanzieren. Dementsprechend betonen sie ihr

gestiegenes Ansehen, das sie durch die Zugehörigkeit zu der neuen Schulform erworben haben und sind sehr darauf bedacht, nicht mehr mit der Hauptschule oder mit Hauptschülern in Verbindung gebracht zu werden.

9.4.2 Die Widerständigen

Der Typ der *Widerständigen* wird von einer Schülerin gebildet, die von der Hauptschule zur Realschule aufgestiegen ist.

Der Fall Bilge

Bilge ist Schülerin einer siebten Klasse in der Realschule, in die sie nach der 6. Klasse aufgestiegen ist. Bilge lebt mit ihrer alleinerziehenden Mutter und einem älteren Bruder zusammen, der Vater ist bereits verstorben. Ihre Mutter arbeitet als Erzieherin in einem Kindergarten und unterstützt Bilge sehr bei ihrer schulischen Arbeit. Sie hat hohe Bildungsaspirationen und bemüht sich, diese durchzusetzen.

*Bilges Grundschulzeit ist beeinflusst durch ein schlechtes Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern, die sie in den ersten vier Jahren hatte. Zudem sah sie sich Mobbing seitens einiger Klassenkameraden ausgesetzt. Die vierte Klasse wiederholt Bilge. In diesem letzten Grundschuljahr wird sie von der Lehrerin sehr gefördert und bekommt eine Empfehlung für die Realschule oder Gesamtschule. Dennoch wird sie aufgrund sehr hoher Schülerzahlen sowohl an der Gesamtschule als auch an der Realschule nicht angenommen. Sie wechselt als einzige Schülerin ihrer Klasse zu einer Hauptschule, trifft dort jedoch auf eine bekannte Schülerin und kann sich sehr gut einleben. Bilge zeigt von Beginn an gute und sehr gute Leistungen. Dementsprechend drängt ihre Mutter auf einen Aufstieg in die Realschule, dem die Lehrer und Lehrerinnen der Hauptschule auch zustimmen. Bilge selbst hat wenig Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und befürchtet, dass sie auf der Realschule scheitert. Sie hat große Angst vor der Situation in einer neuen Schule und möchte ihre Freundschaften, die sie in der Hauptschule gewonnen hat, nicht verlieren. Bilge klammert sich nach den schlechten Erfahrungen in ihrer Grundschulzeit an die gute soziale Integration in der Klassengemeinschaft. Auf den bevorstehenden Schulformwechsel blickt sie demnach mit großer **Verunsicherung**.*

Nachdem Bilge sich nicht gegen ihre Mutter durchsetzen konnte, wechselt sie mit Beginn der siebten Klasse in eine Realschule, an der sie ohne Probleme aufgenommen wurde. Bilge ist sehr zurückhaltend und kann der neuen Schule nichts Positives abgewinnen. Würde sie vor die Wahl gestellt, so würde sie den Wechsel sofort wieder rückgängig machen. Entgegen ihren Erwartungen sind ihre Noten zwar etwas schlechter als in der Hauptschule, aber dennoch kann sie den Anforderungen der Realschule recht gut entsprechen. Die Probezeit besteht sie ohne Probleme. Allerdings realisiert sie die gestiegenen Anforderungen und verbringt – auch auf Anweisung der Mutter – viel Zeit mit dem häuslichen Lernen.

Bilge kann sich in die Klassengemeinschaft nicht gut einleben und nimmt nur zögernd Kontakt auf. Sie solidarisiert sich mit einer ebenfalls neu in die Klasse gekommenen Schülerin. Zudem empfindet sie die vielen Unterrichtsstörungen als sehr nachteilig, da sie dies aus ihrer alten Schule nicht kennt. Daher hat sie auch den subjektiven Eindruck, in ihrer alten Schule mehr gelernt zu haben. Insgesamt hat also der Schulformwechsel für sie zu einer Verschlechterung der sozialen und der Lernsituation geführt.

Am Beispiel dieses Typs zeigt sich sehr gut, wie sehr das Zusammenspiel von individueller Disposition und Einzelschule einen Einfluss auf die Befindlichkeit der vom Schulformwechsel betroffenen Schülerinnen und Schüler haben kann. Im Falle einer guten Integration in die Klasse der abgebenden Schule gelingt es eben nicht immer, den

Vorteil eines Schulformwechsels durch die gestiegenen Bildungschancen als individuellen Vorteil zu sehen.

Empirisch kann dieser Typ in der hier vorliegenden Stichprobe nur bei einer Aufsteigerin ermittelt werden, es ist jedoch durchaus denkbar, dass diese Merkmalskombi-

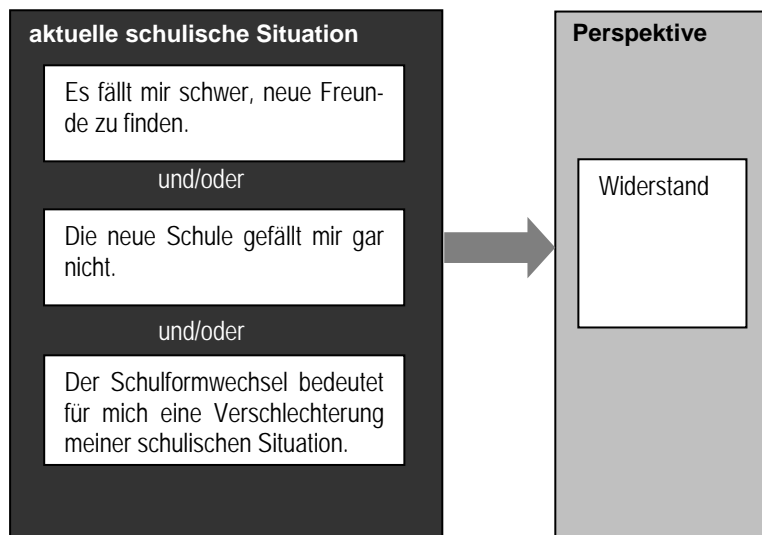


Abbildung 32: Zentrale Typenmerkmale der Widerständigen

nation auch bei Absteigern vorkommt. Ebenso ist eine Mischform der *Widerständigen* und der *Stigmatisierten* vorstellbar, im vorliegenden Fall gibt es zwischen den beiden Typen jedoch deutliche Abgrenzungen. Diese liegen vor allem darin, dass die Abneigung der Widerständigen gegen die besuchte Schule auf persön-

lichen Empfindungen beruht, während sich diese bei den Stigmatisierten auf gesellschaftlich verankerte Hierarchien und Wertungen stützt.

Dieser Typ kann also nicht als typischer Aufsteigertypus angesehen werden, wenn er auch hier die Perspektive einer Aufsteigerin wiedergibt.

9.4.3 Die Gleichgültigen

Dem Typ der Gleichgültigen kann ein Schüler, der von der Realschule zur Hauptschule abgestiegen ist, zugeordnet werden.

Der Fall Rüdiger:

Rüdiger besucht zum Zeitpunkt des zweiten Interviews die 7. Klasse einer Hauptschule. Er wechselte dorthin von einer Realschule mit einem Zeugnis, mit dem er die Versetzung nicht erreicht hätte. Rüdiger ist zum Zeitpunkt des zweiten Interviews 14 Jahre alt. Er wohnt mit seinen Eltern und zwei Geschwistern zusammen. Die Eltern sind beide berufstätig.

Rüdiger wiederholt die zweite Klasse der Grundschule und wechselt dann zur Realschule. Die Grundschullehrerin empfiehlt die Realschule trotz eher mäßiger Noten, weil sie Rüdiger zutraut, dass er die Anforderungen an der Realschule bewältigt. Dennoch muss Rüdiger bereits die fünfte Klasse wiederholen, und so bleibt ihm nach der sechsten Klasse nur der Schulformwechsel.

Bereits beim ersten Gespräch mit Rüdiger fällt auf, dass er sehr wenig Interesse an der Schule hat. Er hat mit seiner Mutter viele Konflikte, da sie ihn zum kontinuierlichen Arbeiten antreibt,

indem sie die Erledigung der Hausaufgaben und die Einhaltung von Ordnung in den Schulunterlagen fordert. Rüdiger fehlt zudem häufig aufgrund von Krankheiten, die zum Teil chronisch sind, in der Schule. Die Klassenlehrerin der Realschule ist ebenfalls der Ansicht, dass Rüdiger von der Schule nur schlecht erreichbar ist.

Bereits im ersten Gespräch, das im Rahmen dieser Studie mit ihm geführt wurde, nimmt er eine **resignierte Perspektive** auf den Schulformwechsel ein. Er verhält sich zu den Entscheidungen, die getroffen werden müssen, ausgesprochen passiv, die Anmeldung an der neuen Schule nimmt er von seiner Mutter zur Kenntnis, auffallend ist, dass er selbst jedoch auch im zweiten Gespräch nicht den Grund für den Schulformwechsel nennen kann oder will.

Ebenso wie in der alten Schule sind auch nach dem Wechsel die schulischen Sozialkontakte nicht bedeutsam für sein schulisches Wohlbefinden. Rüdiger hat keine Konflikte mit den Klassenkameraden, es pflegt jedoch auch keine Freundschaften. Nach wie vor ist das Thema Schule ein häuslicher Konfliktherd. Rüdiger bemüht sich kaum, die häuslichen Arbeiten für die Schule zu erledigen. Er sitzt seine Zeit in der Schule ab und kann den Themen des Unterrichts kein Interesse entgegenbringen. Er ist zwar kein problematischer, weil auffallender Schüler, aber extrem desinteressiert. Dies gilt sowohl für den Unterricht und die aktuelle schulische Situation als auch für die weitere Zukunft.

Mit dem Beispiel von Rüdiger wird deutlich, wie sich eine resignierende Perspektive, die er vor dem Schulformwechsel eingenommen hat, an der Hauptschule fortsetzt. Die Bedeutung von Schule für sich selbst ist Rüdiger schon lange verloren gegangen.

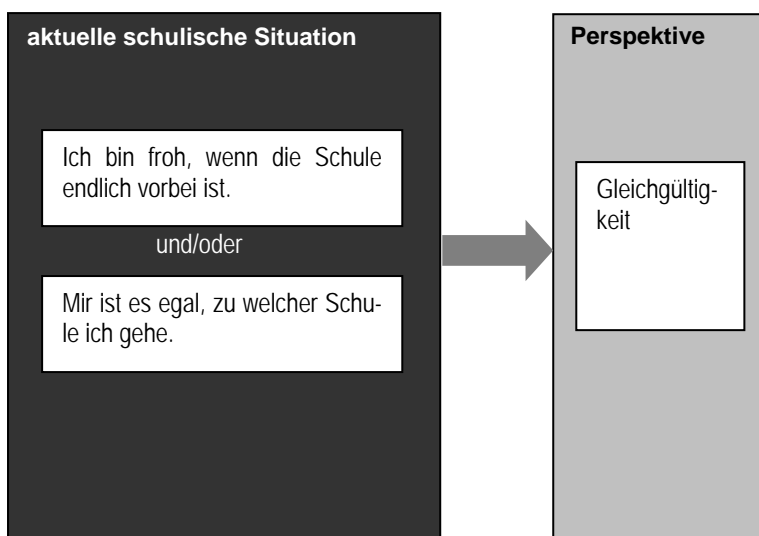


Abbildung 33: Zentrale Merkmal der Gleichgültigen

Es ist eigentlich erstaunlich, dass der Typ der Gleichgültigen in der gesamten Stichprobe dieser Untersuchung nur von einem Schüler repräsentiert wird, denn dieser Typ entspricht dem Klischee des Absteigers, wie es von Lehrerinnen und Lehrern der aufnehmenden Schulen beschrieben wird (vgl. Bronder 2004, S. 193f).

Mit dem Scheitern in der Realschule reiht sich der Schulformwechsel in die Reihe negativer Schulerfahrungen ein, und so ist es wenig verwunderlich, wenn Schule für die *Gleichgültigen* wenig Bedeutung hat.

9.4.4 Die Ambivalenten

Zum Typ der Ambivalenten können drei Mädchen und zwei Jungen zugeordnet werden, die alle vom Gymnasium zur Realschule abgestiegen sind.

Eine vergleichbare Perspektive, die sich auch durch das Abwägen von Vor- und Nachteilen des Schulformwechsels auszeichnet, wurde in Kapitel 8.4.5 mit dem Typ der *Unentschlossenen* beschrieben. Während sich die Perspektive der *Unentschlossenen* dadurch auszeichnet, dass zwischen den vermuteten Vorteilen im Leistungsbereich und den Nachteilen im sozialen Bereich abgewogen wird, ist die Rückschau der *Ambivalenten* nach dem Schulformwechsel auf die Bilanz zum Schulformwechsel fokussiert. Die Schülerinnen und Schüler betrachten ihre Entscheidung rückblickend kritisch und stellen Überlegungen an, die die Notwendigkeit des Schrittes in Frage stellen.

Der Fall Sanah (Fortsetzung aus Kapitel 8.4.6)

Nachdem Sanah sich am Ende des sechsten Schuljahres für einen Wechsel entschieden hat, besucht sie nun eine Realschule. Für die Wahl der Schule hat sie sich vorher gemeinsam mit ihrer Mutter gut informiert. Es gelingt ihr allerdings nicht, an der Schule ihrer Wahl angenommen zu werden. Daher hat sie zunächst Vorbehalte gegenüber der neuen Schule. Dennoch beginnt sie das siebte Schuljahr mit einer positiven Einstellung. Sie möchte die Gelegenheit nutzen, einen neuen Anfang zu machen, sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch im Hinblick auf die schulischen Freundschaften.

Dieser Neuanfang gelingt Sanah auch sehr gut. Sie findet schnell Freundschaften und ist schon nach ein paar Tagen gut in die Klassengemeinschaft integriert. Mit der neuen Schule kann sie sich schnell identifizieren, so dass sie das Angebot der zunächst bevorzugten Realschule, die Sanah nun doch aufnehmen kann, ablehnt.

Sanah gelingt es, ihre Noten deutlich zu steigern. Mit dieser Leistungserholung und vor allem mit der Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit durch das Feedback in Form von Noten ist eine Motivationssteigerung verbunden. So kommt es öfter vor, dass Sanah sich ohne direkte Notwendigkeit (die sie vornehmlich in der Vermeidung von schlechten Noten sieht) freiwillig mit dem schulischen Stoff zu Hause beschäftigt.

Gerade mit der Leistungserholung kommen Sanah jedoch auch Zweifel, ob der Schulformwechsel notwendig gewesen ist. Sie betrachtet nachträglich die Leistungsverschlechterung auf dem Gymnasium als eine Phase von Schulunlust, die sie in ihrer persönlichen Entwicklung determiniert sieht. Nach Überwindung dieser Phase kann sie sich wieder mit einer positiven Haltung der Schule zuwenden. Die Beendigung dieser Phase steht für Sanah nicht im Zusammenhang mit dem Schulformwechsel.

So erfüllt der Schulformwechsel zwar einerseits Sanahs Erwartungen, indem die Noten sich verbessern und die große Belastung des Lernens vorbei ist, andererseits vermutet sie, dass auch auf dem Gymnasium diese Phase der Schulunlust vorbei gegangen wäre und sie die dortigen Anforderungen dann auch erfüllt hätte.

Die Perspektive der Erleichterung, mit der Sanah den Schulformwechsel vorher betrachtete, ist nun einem gewissen Bedauern über die nicht wahrgenommenen Chancen gewichen. Sanah erhofft sich zwar die Möglichkeit, nach dem Abschluss der 10. Klasse eine Qualifikation für die

gymnasiale Oberstufe zu erlangen, sie betrachtet jedoch diesen Weg der Schullaufbahn als den schwierigeren.

Die Schülerinnen und Schüler dieses Typs sind ausschließlich Absteiger. Wie in dem Beispiel von Sanah bereits beschrieben, vereint sie eine ambivalente Sicht auf die Entscheidung zum Schulformwechsel. Sie sehen zwar einerseits die Vorteile – vor allem im Leistungsbereich –, die der Wechsel auf eine Schule mit geringerem Anspruchsniveau mit sich bringt. Andererseits bedauern sie das Scheitern auf der alten Schule. Einige

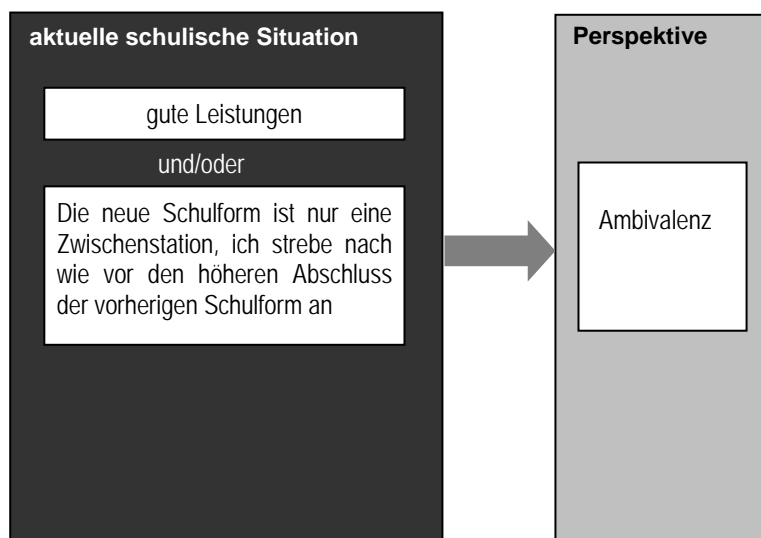


Abbildung 34: Typenmerkmal der Ambivalenten

Schülerinnen und Schüler stellen dabei den Verlust der alten Freundschaften in den Mittelpunkt, andere die eigene Arbeitshaltung. Alle Schülerinnen und Schüler dieses Typs streben nach wie vor das Abitur als Schulabschluss an. Sie sind, zum Teil mehr noch als zu ihrer Zeit auf dem Gymnasium, davon überzeugt, dass die eigene

Leistungsfähigkeit für das angestrebte Bildungsziel ausreicht.

Bei den Schülerinnen und Schülern dieser Gruppe sind erste Ansätze eines „Revisionsmusters“ zu erkennen, wie es bereits in der Untersuchung der Arbeitsgruppe Schulforschung in den 80er Jahren bei scheiternden Schülerinnen und Schülern ermittelt wurde (vgl. Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, Hurrelmann/Wolf 1986). Dies hat, so die Ergebnisse der Studie, insofern Bedeutung, als ein solches Muster biographische Bedeutung gewinnen kann, indem es sich in Form von Verunsicherungen und Abbrüchen negativ auf die weitere Lebensplanung auswirkt.

9.4.5 Die Angepassten

Zu den neun Schülerinnen und Schülern dieses Typs zählen sowohl Aufsteiger als auch Absteiger aller Schulformen. Von den vier Absteigern sind ein Mädchen und ein Junge zur Hauptschule abgestiegen, ebenfalls ein Mädchen und ein Junge wechselten vom Gymnasium zur Realschule. Von den fünf Aufsteigern wechselten eine Schülerin und

ein Schüler zur Realschule, weitere zwei Schülerinnen und ein Schüler stiegen von der Realschule zum Gymnasium auf.

Der Fall Silvia (Fortsetzung aus Kapitel 8.4.8)

Mit der Ankunft auf der Realschule kann Silvia ihr Leistungspotenzial unter Beweis stellen. Sie nimmt die Herausforderung an und gewinnt dadurch mehr Spaß am Unterricht. Ihre Noten sind etwas schlechter als in der Hauptschule, dennoch im oberen Mittelfeld, in einigen Fächern kann sie auch sehr gute Leistungen nachweisen. Sie kann gezielt ihre Defizite, die sie mit den vielen Wiederholungen an der Hauptschule begründet, aufarbeiten. Doch auch in ihrem schwachen Fach Mathematik kann sie an der Realschule bestehen.

Die Integration in die Klassengemeinschaft fällt Silvia sehr leicht, und sie knüpft rasch Freundschaften. Zudem schafft sie es, die alten Freundschaften zu erhalten, die sie ebenfalls für sehr wichtig hält.

Insgesamt betrachtet Silvia ihren Wechsel als richtigen Schritt, der eine Ausgewogenheit von individueller Leistungsfähigkeit und schulischem Anspruch herstellt. Sie sieht dadurch ihren Ehrgeiz herausgefordert und strebt nach wie vor das Abitur als Schulabschluss an. Dennoch erwägt sie keine sofortigen Wechsel zum Gymnasium, da sie die guten Noten für motivationsfördernd hält und befürchtet, dass ihr der Spaß am Lernen am Gymnasium durch zu viele Misserfolgserlebnisse verleidet wird.

Die scheinbare Heterogenität dieser Gruppe – gemessen an der von ihnen besuchten Schulform und an der Richtung des Wechsels – täuscht darüber hinweg, dass von den Schülerinnen und Schülern selbst die zentrale Perspektive durch die subjektiv wahrgenommene Übereinstimmung von Person und Schulform formuliert wird. Diese Übereinstimmung kann schwerpunktmäßig eher in dem Bereich der Leistung oder auch im Bereich der Sozialkontakte verortet sein. Bei den Schülerinnen und Schülern liegen jedoch in keinem Fall Probleme in einem der beiden Bereiche vor. In den Fällen, in denen einzelne Fächer den Schülerinnen und Schülern Probleme bereiten, sind sie in der Lage, durch Nachhilfe oder verstärkte häusliche Bemühungen die Defizite aufzuarbeiten.

Die Dimension dieser Perspektive ist eher eng, das heißt, sie umfasst das unmittelbare Alltagsgeschehen, das Schul- und Unterrichtsgeschehen, so wie es sich für die Schülerinnen und Schüler jeden Tag darstellt. Die Auswirkungen auf die Bildungsambitionen sind für diese Gruppe kaum von Bedeutung. Bei den *Angepassten* gibt es keine wesentlichen Differenzen zwischen der von der besuchten Schulform angebotenen und dem von den Schülerinnen und Schülern angestrebten Schulabschluss.

Die Schülerinnen und Schüler dieses Typs – vor allem die Aufsteiger – entsprechen neben den *Gleichgültigen* einem weiteren Klischee der Schulformwechsler, welches die

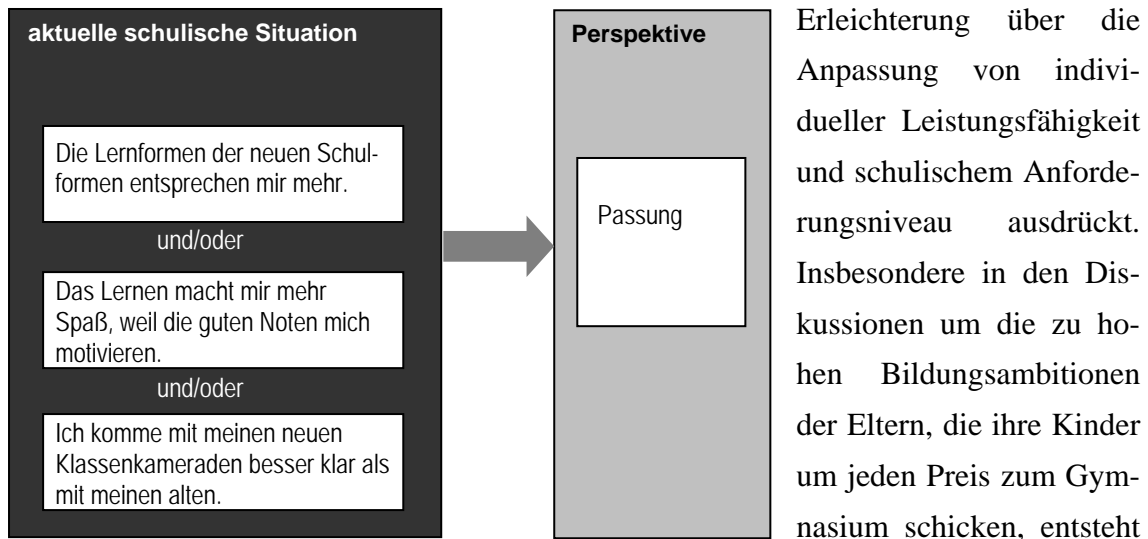


Abbildung 35: Zentrale Merkmale der Angepassten

Erleichterung über die Anpassung von individueller Leistungsfähigkeit und schulischem Anforderungsniveau ausdrückt. Insbesondere in den Diskussionen um die zu hohen Bildungsambitionen der Eltern, die ihre Kinder um jeden Preis zum Gymnasium schicken, entsteht das Bild der überforderten Gymnasiasten und Gym-

nasiastinnen, die durch den Wechsel zur Realschule erst ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können.

9.4.6 Die Aufstiegsorientierten

Von dem Typ der *Aufstiegsorientierten* wird ebenso wie von den *Angepassten* eine positive Perspektive auf den Schulformwechsel eingenommen. Hier sind allerdings ausschließlich Aufsteiger zugeordnet. Zwei Jungen sind von der Hauptschule zur Realschule aufgestiegen, zwei weitere sowie ein Mädchen absolvierten den Aufstieg zum Gymnasium. Es fällt allerdings auf, dass hier ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten sind.

Der Fall Koray (Fortsetzung aus Kapitel 8.4.7)

Mit dem Wechsel zur Realschule trifft Koray auf viele seiner ehemaligen Klassenkameraden aus der Grundschule, die ihn begeistert begrüßen. Dadurch fällt ihm das Einleben in der neuen Schule sehr leicht.

Der Aufstieg bringt Koray seinem Ziel, ein ökonomisch unabhängiges Leben zu führen, einen Schritt näher. Nach wie vor geht er sehr ernsthaft an diese Lebensplanung heran. Die Zeugnisnoten sind schlechter als auf der Hauptschule, aber er ist überzeugt davon, dass er seine Leistungen noch weiter steigern kann. Er hat ein wenig Schwierigkeiten, sich an die Methoden und das Arbeitstempo zu gewöhnen, lässt sich jedoch nicht unterkriegen und sucht sich eigenständig Unterstützung, die er vor allem in einer Jugendhilfeeinrichtung findet. Dort macht er häufig seine Hausaufgaben. Die Probezeit hat er mit Abschluss des ersten Schulhalbjahres bestanden.

Auch im Unterricht ist er sehr bemüht, er beteiligt sich regelmäßig und achtet auf die Einhaltung der Regeln für das soziale Miteinander, das heißt, dass er nicht, wie er von vielen anderen seiner Klasse berichtet, in die Klasse ruft oder sich während des Unterrichts mit dem Nachbarn unterhält.

Seine Eltern können Koray nur wenig Hilfe in Schulfragen zukommen lassen, da sie selbst nur eine geringe Schulbildung besitzen. Vielmehr übernimmt Koray in der Familie bereits Pflichten, mit denen er vor allem seine Mutter, die des Lesens nicht mächtig ist, unterstützt. Die Eltern sind jedoch interessiert an Korays schulischem Erfolg und befürworten seinen Ehrgeiz.

Der Wechsel zur Realschule bedeutet für Koray neben den größeren Zukunftschancen auch die Anbindung an ein anderes gesellschaftliches Milieu. Er erwartet von Realschülern einen besseren Umgangston, mehr Höflichkeit sowie ein respektvolles Miteinander von Schülerinnen und Schülern und Lehrern. Dies alles hat er an der Hauptschule vermisst. Gerade aufgrund seiner bildungsfernen Herkunft bedeutet der Schulformwechsel für ihn auch einen gesellschaftlichen Aufstieg, auf den er besonders stolz ist.

Für Koray ist die Fortsetzung seiner Perspektive der **Aufstiegsorientierung** auf den Schulformwechsel, die er bereits vor dem Schulformwechsel eingenommen hat, nur folgerichtig. Er zweifelt überhaupt nicht an der Richtigkeit seiner Entscheidung oder an seinen eigenen Fähigkeiten.

Die Perspektive dieses Typs der *Aufstiegsorientierten* wird im Wesentlichen von dem großen Ehrgeiz der Schülerinnen und Schülern, den Bildungsaufstieg zu bewältigen, gekennzeichnet. Sie streben mindestens einen mittleren Abschluss oder das Abitur an und haben zum Teil schon konkrete Planungen für ihre Zukunft, für die sie einen guten Schulabschluss benötigen. Die Perspektive auf den Schulformwechsel ist damit primär auf die weitere Zukunft gerichtet und weniger auf den schulischen Alltag, wie es bei dem vorgenannten Typ der *Angepassten* der Fall ist.

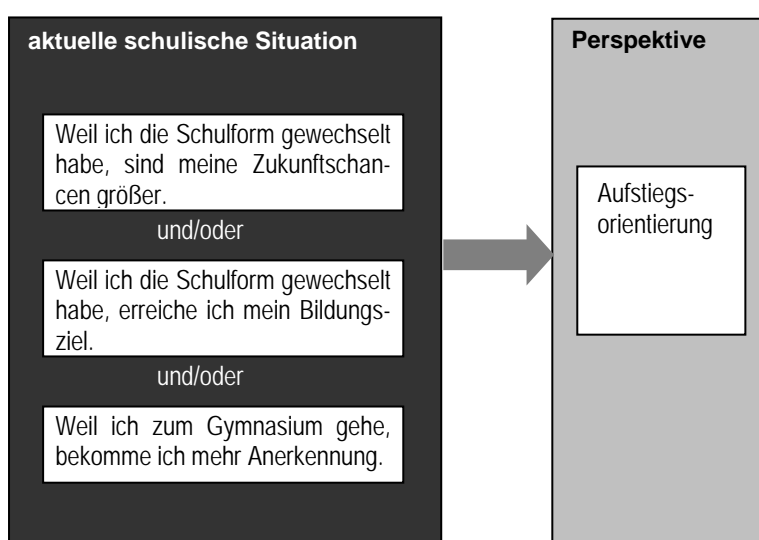


Abbildung 36: Zentrale Merkmale der Aufstiegsorientierten

Für das Erreichen dieses Ziels nehmen die Schülerinnen und Schüler auch vorübergehend schlechte Noten in Kauf, ohne sich davon entmutigen zu lassen. Die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Typs verbringen viel Freizeit mit dem Lernen für die Schule und erledigen gewissenhaft ihre Hausaufgaben,

da sie in keinem Fall scheitern wollen.

Die Schülerinnen und Schüler verbindet neben dem großen Ehrgeiz eine positive Überzeugung von ihrer eigenen Leistungsfähigkeit. Schlechte Noten werden als vorübergehende Erscheinung betrachtet und sind keinesfalls ein Anlass zum Zweifeln. Sie haben die Entscheidung zum Aufstieg mit großem persönlichem Einsatz durchgesetzt, zum Teil gegen den Willen von Lehrerinnen und Lehrern der abgebenden Schule.

Für die meisten Schülerinnen und Schüler dieses Typs ist mit dem Schulformwechsel auch ein sozialer Aufstieg verbunden. Sie streben Berufe oder Schulabschlüsse an, die zum Teil weit über denen ihrer Herkunftsfamilie liegen. Die Schülerinnen und Schüler sind sich dieser Tatsache durchaus bewusst und sie sind stolz auf diese Entwicklung. Ihre Zielstrebigkeit wird dabei nicht überwiegend, wie bei den *Stigmatisierten*, von dem gesellschaftlichen Ansehen schulischer und beruflicher Bildung getragen, sondern von der persönlichen Herausforderung und dem individuellen Erfolg.

9.4.7 Soziale Kategorien als Typenmerkmale?

Die vorangegangenen Teilkapitel haben ausführlich die sechs verschiedenen Perspektiven, die Schülerinnen und Schülern auf ihre Situation *nach* einem Schulformwechsel einnehmen, dargelegt. Natürlich steht auch hier, ebenso wie bei der Vorschau auf den Schulformwechsel (vgl. Abschnitt 8.4.11), die Frage nach der Abbildung sozialer Kategorien – Geschlecht und Migration – und struktureller Merkmale – Schulform und Wechselrichtung – in den verschiedenen empirisch ermittelten Typen im Raum.

Die Gruppe der interviewten Schülerinnen und Schüler, aus deren Aussagen die Perspektive auf den Schulformwechsel im Rückblick ermittelt wurde, umfasst 26 Schülerinnen und Schüler, davon sind 13 Mädchen (vgl. Tabelle 13). Von den Mädchen haben fünf, von den Jungen sieben einen Migrationshintergrund. Auch in dieser Teilstichprobe liegt mit fast 50% der Anteil von Migrantinnen bedeutend höher als in der gesamten Schülerschaft in diesem Untersuchungsgebiet (ca. 14 %; s. Kapitel 8.4.11). Von den 13 Aufsteigern haben neun einen Migrationshintergrund, unter den 13 Absteigern befinden sich lediglich drei Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Dies ist natürlich keine statistisch repräsentative Verteilung, jedoch, wie im Weiteren erläutert wird, verdienen gerade die Migrantinnen und Migranten unter den Aufsteigerinnen und Aufsteigern besondere Aufmerksamkeit.

Ebenso wie bereits für die Perspektive der Vorschau auf den Schulformwechsel lassen sich Regelmäßigkeiten, die auf den sozialen Kategorien „Geschlecht“ oder „sozioökonomische Herkunft“ beruhen, nicht systematisch aus den Ergebnissen ableiten. Die

Typen sind jeweils unterschiedlich mit Schülerinnen und Schülern beider Geschlechter bzw. mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund besetzt, und eine weitere Unterteilung innerhalb der gebildeten Typen scheint an dieser Stelle nicht sinnvoll.

Es ist hingegen auffallend, dass die Perspektive der *Aufstiegsorientierung* ausschließlich von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eingenommen wird. Gerade der Hinweis vieler dieser Schülerinnen und Schüler auf ihre Benachteiligung in der Grundschule aufgrund ihres Migrationshintergrundes ist ein Anhaltspunkt für eine systematische Unterschätzung der Leistungsfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund, dem man in weiteren Forschungen nachgehen müsste. Die institutionelle Diskriminierung von Migrantenkindern konnte bereits von Gomolla/Radtke für verschiedene Selektionshürden nachgewiesen werden (vgl. Gomolla/Radtke 2002) und festigt diese Annahme. Inwieweit die Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems von Kindern mit Migrationshintergrund systematisch zur Korrektur der Grundschulempfehlung genutzt wird, wurde bisher jedoch meines Wissens nicht untersucht.

	Perspektive im Rückblick auf den Schulformwechsel	Aufsteiger	Absteiger	Mädchen	Jungen	Migrationshintergrund	
						ohne	mit
positiv	Stigmatisierte	2	3	4	1	2	3
	Widerständige	1	-	1	-	-	1
	Gleichgültige		1	-	1	1	-
	Ambivalente	-	5	2	3	3	2
negativ	Angepasste	5	4	5	4	8	1
	Aufstiegsorientierte	5	-	1	4	-	5
	Gesamt	13	13	13	13	14	12

Tabelle 13: Verteilung auf verschiedenen Typen nach Wechselrichtung, Geschlecht und Migration (jeweils bezogen auf die gesamte Teilstichprobe)

Nun stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit strukturelle Merkmale wie Wechselrichtung oder Schulform einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Typen haben. Von den beschriebenen Typen werden die *Widerständigen* sowie die *Gleichgültigen* lediglich von einer Person repräsentiert. Sie bilden dennoch eigenständige Typen. Besonders der Typ der *Gleichgültigen* kann als „Absteigertypus“ bezeichnet werden.

Die Perspektive der *Stigmatisierung* ist eng gekoppelt an den Hauptschulbesuch und insofern eine für diesen Schultyp charakteristische Perspektive. In der Perspektive der

Prestigeorientierten (vgl. 8.4.4), die von Schülerinnen und Schülern in der Vorschau auf den Schulformwechsel eingenommen wird, deutet sich die Perspektive der *Stigmatisierten* bereits an. Mit dem vollzogenen Wechsel verfestigt sich jedoch die Bewertung der Hauptschule und ihrer Schülerschaft von einer wenig prestigeträchtigen Schulform hin zu einer stigmatisierten und stigmatisierenden Schulform. Während der Prestigeverlust in der Vorschau auch von Schulformwechslern, die vom Gymnasium zur Realschule wechseln, antizipiert wird, konzentriert sich die Perspektive der *Stigmatisierten* ausschließlich auf Hauptschüler. Dabei ist es besonders interessant, dass diese Schülergruppe sich als Hauptschüler und Hauptschülerinnen stigmatisiert fühlen als auch selbst Stigmatisierungen zuschreiben. Letztendlich resultiert aus dieser Perspektive eine deutliche Distanzierung zur Schülerschaft von Hauptschulen, auch wenn das alltägliche Erleben positive Assoziationen beinhaltet.

Der Typus der *Ambivalenten* wird ebenfalls nur von Absteigern gebildet, hier sind es vornehmlich jene, die vom Gymnasium zur Realschule absteigen. Auch dieser Typus kann als charakteristischer Absteigertypus bezeichnet werden, denn insbesondere die Merkmalskombination von „guten Leistungen“ auf der Realschule, „Abitur als angestrebtem Bildungsabschluss“ und ein „beginnendes Revisionsmuster“ kennzeichnen diesen Typ.

Der Typus der *Aufstiegsorientierten* wird, wie erläutert, ausschließlich von Aufsteigern eingenommen. Diese Perspektive ist von der besuchten Schulform unabhängig, sie wird sowohl von Realschülern als auch von Gymnasiastinnen eingenommen. Eine Aufstiegsorientierung konnte ebenfalls für die Perspektive vor dem Schulformwechsel ermittelt werden (s. Kapitel 8.4.7). Diese Perspektiven sind auf die fernere Zukunft gerichtet und verändern sich mit dem vollzogenen Schulformwechsel kaum. Mit der Entscheidung zum Schulformwechsel waren sehr gute Leistungen verbunden, die – im Zeitraum der Untersuchung – durch den Aufstieg in manchen Fällen nicht zu einer Etablierung ausreichender Leistungen in der aufnehmenden Schulform führen konnten. Dennoch ändert sich an der Zielsetzung der Aufstiegsorientierten nichts, und ihr schulisches Selbstbild überdauert solche kurzfristigen Phasen der Leistungsver schlechterung ohne Veränderung.

Schließlich konnte mit dem Typus der *Angepassten* eine Perspektive ermittelt werden, die eine Entscheidung für einen Schulformwechsel sowohl zu einer höheren als auch zu einer niedrigeren Schulform maßgeblich unterstützt. Zu diesem Typus können Aufsteiger und Absteiger gezählt werden, von denen man sagen kann, dass sie zur charakteristischen Zielgruppe der Maßnahmen, die die Durchlässigkeit des dreigliedrigen

Schulsystems vergrößern, gehören. Für die Schülerinnen und Schülern dieses Typs hat sich durch den Schulformwechsel das „Passungsverhältnis“, das durch Anspruchsniveau und individuelle Leistungsfähigkeit gekennzeichnet ist, deutlich verbessert. Aus der subjektiven Perspektive der Schülerinnen und Schüler spielen die Richtung des Wechsels sowie die aufnehmende Schulform dabei keine Rolle.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Perspektiven des Rückblicks auf den Wechsel, die von den Schülerinnen und Schüler eingenommen werden, deutlich mehr an strukturellen Merkmalen orientiert sind, als dies für die Perspektiven in der Vorschau gilt. Dennoch sind sie nicht ausschließlich an Wechselrichtung oder Schulform gebunden.

10 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion

Ausgangspunkt dieser Arbeit waren Überlegungen zur Wirkung von Schulformwechseln. Die Möglichkeit, innerhalb der Sekundarstufe I von einer Schulform in eine andere zu wechseln, gilt gemeinhin als Garant für die Durchlässigkeit des dreigliedrigen Schulsystems. Die Forschungen belegen, dass tatsächlich ein Bedarf zur Korrektur von Bildungsentscheidungen, die in den meisten Bundesländern nach dem vierten Schuljahr getroffen werden, vorhanden ist (vgl. Bellenberg 1999, Baumert/Trautwein/Artelt 2003, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Faktisch resultiert hieraus jedoch keine Leistungshomogenität in der Sekundarstufe I, wie man aufgrund der zahlreichen Selektionsmaßnahmen, zu denen auch der Schulformwechsel gehört, vermuten könnte. Mit Blick auf sozialisationstheoretische Forschungen wird deutlich, dass ein schultheoretischer Blick allein diese Thematik nur unzureichend beleuchtet. Dementsprechend muss man die Vorteile, die sich durch eine Entscheidung zum Schulformwechsel ergeben, nicht nur auf der schulstrukturellen sondern auch auf der individuellen Seite suchen. Der Anspruch jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin gerecht zu werden, setzt voraus, dass man den Blick auf die Gesamtheit der Sozialisationsbedingungen von Schulformwechseln richtet. Der vermeintliche Vorteil eines Wechsels in eine Gruppe weniger leistungsstarker Schülerinnen und Schüler stützt häufig die Argumentation zur Erhaltung leistungshomogener Lerngruppen im dreigliedrigen Schulsystem (vgl. Marsh 1987, Köller 2004, Marsh 2005). Man kann jedoch bezweifeln, dass dieser Vorteil, der über eine Steigerung des fachspezifischen Selbstkonzeptes erklärt wird, ein dominanter Faktor für die biographischen Folgen ist. Um zu verstehen und zu erklären, inwieweit ein Schulformwechsel für eine Schülerin oder einen Schüler einen subjektiv wahrgenommenen Vorteil oder Nachteil für ihr bzw. sein schulisches Lernen und die Identitätsentwicklung sein kann, sind die Deutungen und Bedeutungen, die Schülerinnen und Schüler ihrem schulischen und außerschulischen Umfeld zuweisen, von höchster Wichtigkeit.

Vor diesem Hintergrund wurde eine qualitativ-empirische Studie durchgeführt. Hierfür wurden 14 Aufsteiger und 28 Absteiger, die mit Abschluss der Erprobungsstufe einen Schulformwechsel planten, vor bzw. nach diesem Ereignis befragt. Die Daten

wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Anschließend wurde eine Typologie erstellt, die individuelle, familiäre und institutionelle Bedingungen berücksichtigt, indem sie auf der Argumentation der Schülerinnen und Schüler zum Schulformwechsel aufbaut. Die dadurch erkennbaren Muster geben Aufschluss über die subjektive Bewertung des Schulformwechsels als Erfolg oder Misserfolg und über das Zusammenspiel der verschiedenen Sozialisationsinstanzen.

Deutlich wurde dabei, dass der Schulformwechsel ein komplexer Prozess ist, der sich über einen längeren Zeitraum hinzieht. Für viele der Absteigerinnen und Absteiger beginnt er mit ersten Beratungsgesprächen schon nach Erhalt der Halbjahreszeugnisse im sechsten Schuljahr, doch die Entscheidung wird meist erst unmittelbar vor Ende des sechsten Schuljahres getroffen. Auch nach dem Wechsel gilt es – zumindest für manche Aufsteigerinnen und Aufsteiger – Probezeiten zu bestehen, die bis zum Erhalt des Halbjahreszeugnisses der siebten Klasse andauern können. Dies betrifft Absteigerinnen und Absteiger nicht. Obwohl sich die Leistungsbedingungen, die zu einem Schulformwechsel führen, in Abhängigkeit von der Wechselrichtung unterscheiden, werden aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler viele vergleichbare Aspekte in Bezug auf die Situation wahrgenommen. Die Art und Weise, in der die Schülerinnen und Schüler diese verschiedenen Bedingungen bewerten und verknüpfen, trägt maßgeblich zur subjektiven Perspektive auf das Ereignis Schulformwechsel bei. Im Weiteren sind die Ergebnisse im Einzelnen ausgeführt.

Die zusammenfassende Darstellung beginnt mit den Ergebnissen zur Ausgangsfrage, welche subjektive Perspektive Schülerinnen und Schüler zum Schulformwechsel einnehmen können. Hierfür wurden die Vorschau und der Rückblick der Schülerinnen und Schüler auf den Schulformwechsel erfasst, um dem Prozesscharakter von Schulformwechseln gerecht zu werden. Entlang der Forschungsfragen folgt die Erörterung der Ergebnisse zur Entwicklung der Leistungen im Rahmen eines Schulformwechsels, zur psychosozialen Entwicklung sowie zur Bedeutung der sozialen Netzwerke. Schließlich werden die Ergebnisse in Bezug auf ihre Relevanz für bestimmte Schulformen bzw. für soziale Kategorien erörtert.

10.1 Perspektiven auf einen Schulformwechsel

Das Forschungsinteresse richtete sich zunächst auf die Situation im Vorfeld eines Schulformwechsels. Die subjektive Haltung zum Schulformwechsel wird zentral von

der aktuellen schulischen Situation sowie den antizipierten Veränderungen bestimmt. Weniger Bedeutung haben dagegen weiter zurückliegende schulische Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen, beispielsweise aus der Grundschule. Je nach Bewertung und Ausprägung einzelner Merkmale dieser Bereiche konstituierte sich die subjektive Sicht der Schülerinnen auf den Schulformwechsel. So ist beispielsweise das Vorhandensein einer schwierigen Situation im Elternhaus nicht allein Anlass für eine durch diese Problematik primär gekennzeichnete Perspektive. Vielmehr führt die individuelle Kausalverknüpfung von schulischer Leistung und familiärer Situation zu einer Perspektive, die von diesem Tatbestand maßgeblich bestimmt wird.

Die einzelnen Perspektivtypen sollen hier zusammenfassend vorgestellt werden. Generell lassen sich drei Gruppen unterscheiden: eine Gruppe, die eher eine negative Bewertung vornimmt, eine Gruppe, die sich durch ihre unentschlossene Haltung auszeichnet und schließlich eine, deren Bewertung eher positiv ausfällt.

Als Typen, die eine negative Haltung zum Schulformwechsel einnehmen, sind die *Verunsicherten Hilflösen*, die *Resignierten*, die *In Anerkennungsprobleme Verstrickten* und die *Prestigeorientierten* zu nennen.

Die Sicht der *Verunsicherten Hilflösen* ist von einer insgesamt instabilen Situation gekennzeichnet. Dies betrifft vor allem die antizipierte Situation nach dem Schulformwechsel, weshalb diese Gruppe den Wechsel möglichst vermeiden möchte. Die Absteiger in dieser Gruppe können zudem ihren schlechten Leistungen keine adäquate Lernstrategie entgegensetzen. Anders stellt sich die Lage im Falle eines geplanten Aufstiegs dar. Auch hier ist die Leistungssituation mit Unsicherheiten besetzt, da die Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsfähigkeit nicht genau einschätzen können, und so ein Scheitern nach dem Aufstieg befürchten.

Der Typus der *Resignierten* wird von Schülerinnen gebildet, deren Perspektive maßgeblich von der Notensituation und der individuellen Einstellung zum schulischen Lernen gekennzeichnet ist. Es ist eine typische Absteigerperspektive, bei der die Resignation über die schlechten Noten dominiert und kein Versuch unternommen wird, diese durch verstärkte Anstrengung zu verbessern. Manche Schülerinnen und Schülern berichten von einer Arbeitshaltung, die seit Beginn der 5. Klasse durch Nachlässigkeit und Bequemlichkeit geprägt ist. Sie erfüllen beispielsweise Anforderungen wie das Anfertigen der Hausaufgaben nicht. Andere nehmen eine solche gleichgültige Haltung erst durch die negativen Leistungsrückmeldungen ein. Verstärkt wird die Resignation noch durch die Korrektur der angestrebten Bildungsziele nach unten und die damit

assoziierten schlechteren Chancen. Eine solche durch Demotivation gekennzeichnete Haltung verstärkt eine Teilnahmslosigkeit in den letzten Schulwochen.

Durch die *Verstrickung in Anerkennungsprobleme* ist eine Perspektive gekennzeichnet, die vornehmlich durch die Verknüpfung von sozialer Anerkennung und Leistung bestimmt ist. Dieser enge Zusammenhang wird von den Schülerinnen und Schülern selbst hergestellt. Sie begründen ihre negative Leistungsentwicklung mit gestörten sozialen Interaktionen, die sowohl in der Schule als auch zu Hause lokalisiert sein können. Diese Haltung verschafft ihnen zwar insofern eine Aufwertung ihres Selbstwertgefühls, als sie in ihrer Person selbst kein Verschulden für die desolate Notenlage sehen, aber sie verhindert auch, dass sie Lösungen und Wege aus dieser Lage heraus finden, die sie selbst aktiv beeinflussen können. Insofern findet die Auseinandersetzung mit den Leistungen und der schulischen Situation nicht auf der Vorderbühne des Unterrichts sondern auf der Hinterbühne der sozialen Interaktionen statt. Mit einer Veränderung des schulischen Anspruchsniveaus durch einen Schulformwechsel geht daher keine Lösung dieser sozialen Probleme einher und der Erfolg muss daher als fragwürdig bezeichnet werden. Auch diese Perspektive kann als typische Absteigerperspektive benannt werden, denn die Verstrickung in Anerkennungsprobleme wirkt sich *negativ* auf die Leistungen aus.

Schließlich wird mit der Perspektive der *Prestigeorientierung* eine weitere Perspektive, die von den Schülerinnen und Schülern negativ bewertet wird, geschildert. Sie wird maßgeblich von dem erzielten Prestigegewinn oder -verlust, der durch den Schulformwechsel entsteht, bestimmt. Diese Schülergruppe bewertet ihre schulische Situation nach der Schulform und deren Stellung innerhalb des Bildungssystems. Insofern wird diese Perspektive von Aufsteigern und Absteigern gleichermaßen geteilt. Die einen – die Aufsteiger aus der Hauptschule – entkommen mit diesem Aufstieg einer Schule, die sie selbst als „Restschule“ wahrnehmen. Die anderen – die Absteiger – sehen durch den Schulformwechsel das Prestige, das ihnen durch die bisher besuchte Schulform vermittelt wurde, schwinden, und bewerten damit den Schulformwechsel als gesellschaftlichen Abstieg. Die Schüler antizipieren also mit dem Schulformwechsel weniger eine veränderte Lernsituation als eine veränderte gesellschaftliche Anerkennung. Diese Anerkennung ist nicht nur abstrakt im gesellschaftlichen Urteil manifest. Sie konkretisiert sich vielmehr in der erlebten oder antizipierten Ausgrenzung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler.

Eine weitere Perspektive nehmen Schülerinnen und Schüler ein, die eine echte Wahl haben, ob sie die Schulform wechseln oder nicht, da sie nicht durch die Noten

dazu gezwungen werden. Diese *Unentschlossenen* wägen zwischen den Vor- und Nachteilen, die sie mit dem Schulformwechsel antizipieren, ab. Im Leistungsbereich werden die Vorteile in einer besseren Passung von Anspruchsniveau und Leistungsfähigkeit gesehen. Die Nachteile ergeben sich für die Aufsteiger darin, dass sie die Ansprüche der angestrebten Schulform nicht wirklich abschätzen können und Angst haben zu scheitern. Im sozialen Bereich werden vor allem Nachteile durch den Schulformwechsel gesehen, denn die Schülerinnen und Schüler fühlen sich gut in ihrer Klassengemeinschaft integriert und geben diese stabile Konstellation nur ungern zugunsten einer unbekannten Situation auf. Die Entscheidung über einen Schulformwechsel wird erst kurzfristig vor Ende des Schuljahres getroffen. Empirisch ermittelt werden konnten in dieser Studie nur Aufsteiger, die eine solche Perspektive einnehmen. Es ist jedoch denkbar, dass sie ebenso von Schülerinnen und Schülern eingenommen wird, die zwar die Versetzung schaffen, aber dennoch zu den Leistungsschwachen ihrer Klasse gehören. Diese Schüler könnten sich für einen Schulformwechsel entscheiden, um weiteren Misserfolgserlebnissen vorzubeugen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler dieser Studie, die die Versetzung erreichten, wählten dennoch nicht den Weg des Abstiegs. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eine Korrektur der Bildungsentscheidung nach unten möglichst vermieden wird.

Für einige Schülerinnen und Schüler kann die Antizipation des Schulformwechsels auch positiv konnotiert sein. Dies gilt für die *Erleichterten*, die *Aufstiegsorientierten*, die *Unterforderten* und schließlich die *Gestärkten*.

Mit der Perspektive der *Erleichterung* – eine Absteigerperspektive – trifft man auf eine subjektive Sicht auf den Schulformwechsel, mit der die Schülerinnen und Schüler ihre aktuelle schulische Situation als belastend beschreiben. Einerseits wird dies mit den schlechten Noten, andererseits mit dem hohen zeitlichen Aufwand, den sie in die schulischen Vorbereitungen investieren, begründet. Sie fühlen sich dadurch eingeschränkt und versprechen sich dementsprechend von einem Schulformwechsel eine positive Veränderung ihrer Situation. Sie sind überzeugt davon, dass sie die Leistungsanforderungen der anderen Schulform leichter erfüllen können. Ihre Überzeugung wird auch dadurch gestärkt, dass sie die Erfahrung gemacht haben, dass die eigene Anstrengung ihre Leistungen positiv verändern kann. Diese Erfahrungen übertragen einige in den Vorsatz eines Neuanfangs, woraus sie Optimismus für die zukünftige schulische Situation schöpfen. Andere empfinden den Zeitumfang, den sie aufwenden müssen, um diese Leistungssteigerung zu erreichen, als zu groß und damit als Einschnitt in ihre Bedürfnisse zur Frei-

zeitgestaltung. So sehen sie dem Schulformwechsel hoffnungsvoll entgegen, da sie überwiegend positive Veränderungen erwarten.

Mit einer Orientierung an weitgesteckten Zielen schauen die *Aufstiegsorientierten* auf den Schulformwechsel. Es handelt sich hier um eine Perspektive, die von Aufsteigern ebenso wie von Absteigern eingenommen werden kann. Der Zusammenhang von schulischem Abstieg und Aufstiegsorientierung erschließt sich nicht unmittelbar. Betrachtet man jedoch die Argumentation dieser Schüler, so wird deutlich, dass mit einem Abstieg quasi strategisch gehandelt wird, um das weitgesteckte Bildungsziel zu erreichen. Es erfolgt eine äußerst pfiffige Instrumentalisierung des dreigliedrigen Systems. Der Umweg über die Realschule – so die Interpretation der Schülerinnen und Schüler – verspricht eher den erfolgreichen Übergang in die gymnasiale Oberstufe, als der Verbleib auf dem Gymnasium, denn hier sind die erforderlichen guten Noten leichter zu erwerben. Auf diese Weise wird am ursprünglichen Bildungsziel ‚Abitur‘ festgehalten. Die Aufsteiger unter den Aufstiegsorientierten verfolgen ebenfalls weitgesteckte Bildungsziele. Eine Motivation durch die relativ gute Leistung innerhalb der Klassenhierarchie ist für diese Schülerinnen und Schüler nebensächlich. Vielmehr versprechen sich die Schüler vom Besuch der höherwertigen Schulform einen besseren Schulabschluss. Im Gegensatz zu den Prestigeorientierten liegt der Schwerpunkt der Perspektive dieser Aufsteiger auf dem Erreichen der persönlichen Ziele und nicht auf dem Prestige, das ihnen durch den Wechsel zu einer anderen Schulform vermittelt wird.

Mit der Perspektive der *Unterforderten* wird vor allem die alltägliche Unterrichtssituation in den Blick genommen, die dadurch geprägt ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre volle Leistungsfähigkeit mitunter nicht zeigen können, da eine Vertiefung oder Ausweitung bestimmter Inhalte nicht mehr im Rahmen des Anspruchsniveaus der Schulform liegt. Dementsprechend wird mit dem Schulformwechsel, ebenso wie das für die Erleichterten gezeigt werden konnte, eine bessere Passung von Leistungsfähigkeit und Anspruchsniveau angestrebt. Damit soll ein Nachlassen der Aufmerksamkeit bzw. Langeweile verhindert werden. In Abgrenzung zur Perspektive der Aufstiegsorientierten liegt hier die Motivation zum Wechsel weniger in weitgesteckten Zielen, wie dem angestrebten Abschluss, sondern in der Veränderung des alltäglichen Unterrichtsgeschehens. Am Beispiel der Unterforderten wird deutlich, wie zweifelhaft die Entscheidung für eine Schulform im dreigliedrigen System ist, wenn die Fachleistungen vor allem in Deutsch und Mathematik als Hauptfächern erheblich voneinander abweichen. Das Prinzip der Passung geht von der Grundprämisse aus, dass die Leistungsfähigkeit eines Schüler bzw. einer Schülerin global und fächerübergreifend bestimmt werden kann,

denn in den Schulen des dreigliedrigen Systems wird das Anspruchsniveau für die Gesamtheit der Fächer als ‚hoch‘ oder ‚niedrig‘ festgelegt (vgl. Ophuysen 2006, S. 74). Hierdurch kommt es jedoch zu systematischen Problemen bei Schülerinnen und Schülern, deren Leistungsfähigkeit, Interesse und Motivation eben nicht in allen Fächern gleich ist.

Die Perspektive der *Gestärkten* nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als hier ausschließlich Schüler gruppiert sind, die gute Chancen haben, die Versetzung noch zu schaffen und damit auf der bisher besuchten Schule verbleiben zu können. Sie bekunden, dass sie dies im Falle einer Versetzung tun werden. Die Auseinandersetzung mit dem drohenden Schulformwechsel hat bei diesen Schülerinnen und Schülern zu einer veränderten Arbeitshaltung geführt, durch die sie ihre Noten deutlich steigern konnten. Sie treten gestärkt aus diesem Prozess hervor, da sie erfahren haben, dass sie ihre Leistungen durch die eigene Anstrengung beeinflussen können. Die Gestärkten erfahren darüber hinaus eine starke Unterstützung durch ihre sozialen Netzwerke. Zum einen tragen die Eltern durch die Finanzierung von Nachhilfe oder die aktive Unterstützung des Lernens zur Leistungssteigerung bei, zum andern fühlen sich diese Schülerinnen und Schüler nicht durch ihre schlechten Leistungen ausgegrenzt, und es ist ihnen wichtig, die Peer-Kontakte innerhalb der Klasse zu erhalten.

Diese neun verschiedenen Perspektiven zeigen, wie vielfältig die Schülerinnen und Schüler subjektiv auf den Schulformwechsel blicken. Bei einigen erweist sich die aus der aktuellen Situation begründete emotionale Befindlichkeit als leitend für ihre Haltung (*Verunsicherte Hilflöse, Resignierte, In Anerkennungsproblem Verstrickte, Erleichterte*). Für andere wiederum ist die Erkenntnis über die Notwendigkeit des formalen Bildungserfolgs in näherer bzw. weiterer Zukunft maßgeblich für ihre Sicht (*Prestigeorientierte, Aufstiegsorientierte, Gestärkte, Unterforderte*). Die *Unentschlossenen* bilden schließlich eine Gruppe, die abwägend zwischen diesen beiden Faktoren steht. Mit der Antizipation eines Schulformwechsels entfaltet sich also ein Spannungsfeld von subjektiv emotionaler Befindlichkeit und rationaler Funktionalität mit Blick auf den formalen Bildungserfolg.

Nun kann man sagen, dass die subjektive Sicht der Kinder auf ihre Schullaufbahn in sofern irrelevant ist, als dass Erwachsene, Eltern und Lehrer mit mehr Weitsicht und mehr Erfahrung auch gegen die Einstellung von Kindern die richtige Entscheidung treffen. Weiter kann man mutmaßen, dass – ist der Schulformwechsel erst vollzogen – auch den Kindern mit einer negativen Haltung aufgrund der veränderten Notenlage die Vorteile eines Schulformwechsels offenbar werden.

Gegen eine solche Auffassung spricht aber, dass die Kinder den Übergang in die neue Schulform vor allem selbst bewältigen müssen. Die Haltung, die die Schülerinnen und Schüler einnehmen, kann sich möglicherweise auf die weitere Gestaltung ihrer Schullaufbahn auswirken. So spricht beispielsweise der positive Zusammenhang von Leistung und Schulzufriedenheit (vgl. Czerwenka 1990, S. 144) dafür, im Prozess des Schulformwechsels die Bedeutung des Klassenklimas und die damit verbundene subjektive Sicherheit, die diese vertrauten Sozialbeziehungen vermitteln, mit zu berücksichtigen. Zudem ist zu vermuten, dass Schülerinnen und Schüler, die mit dem Schulformwechsel eher Vorteile für sich sehen, offener an die neue Situation herangehen und es daher leichter haben, diese auch im weiteren Verlauf positiv für sich zu definieren.

Der Rückblick auf den Schulformwechsel ist wiederum durch vielfältige Perspektiven gekennzeichnet. Er ist ebenso wie die Vorschau maßgeblich von der aktuellen schulischen Situation bestimmt, und wird ergänzt durch die Merkmale Bildungsambitionen, soziale Netzwerke, Leistungssituation sowie die Bilanzierung des Schulformwechsels.

Auch hier lassen sich – aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler eher negativ bewertete Perspektiven sowie ambivalente und positive benennen. Zu den Typen, die eine negative Perspektive auf den Schulformwechsel einnehmen, zählen die *Stigmatisierten*, die *Widerständigen* und die *Gleichgültigen*.

Mit einer Perspektive der *Stigmatisierten* wird gewissermaßen jene der *Prestigeorientierten* fortgesetzt. Schülerinnen und Schüler dieses Typs sind ausschließlich unter den Schulformwechslern, die zur Hauptschule abgestiegen oder aus ihr aufgestiegen sind. Die Schülerinnen und Schüler teilen die Auffassung, dass eine Identifikation mit dem Status Hauptschülerin oder Hauptschüler stark negativ emotional besetzt ist. Dies führen sie einerseits auf das gesellschaftliche Ansehen dieser Schulform zurück, andererseits auf eine Schülerschaft, die sie mit Attributen wie ‚Ausländer‘ und ‚gewalttätig‘ benennen. Das geringe gesellschaftliche Ansehen hat für die Schüler vor allem den individuellen Nachteil, dass sie als Absolvent dieser Schulform geringe Zukunftschancen vermuten. Das Image der Schülerschaft führt im Kontakt mit außerschulischen Peers dazu, dass sie sich abgewertet fühlen und teilweise ihre Zugehörigkeit zur Hauptschule verschweigen. Der subjektive Vorteil, den die Absteiger durch die unmittelbare Unterrichtsrealität und damit den schulischen Alltag sehen, kann für diese Schülergruppe den antizipierten Nachteil nicht aufheben. Auch hier mag es zunächst befremdend anmuten, dass auch Aufsteiger eine solche Perspektive einnehmen. Dies wird maßgeblich durch

ihre Motivation zum Schulformwechsel begründet. Wenn auch gute Noten an der Hauptschule die Voraussetzung waren, dass diese Schüler einen Schulformwechsel vollziehen konnten, so haben sie die Entscheidung doch vornehmlich getroffen, um dem Hauptschulmilieu zu entkommen.

Eine weitere subjektive Perspektive, die als eher negative Sicht auf den Schulformwechsel bezeichnet werden kann, ist die der *Widerständigen*. Sie ist dadurch charakterisiert, dass der Aufstieg gegen den Willen der Schülerinnen und Schüler vorgenommen wurde. Folge davon ist, dass die neue Schule in ihrer Gesamtheit abgelehnt wird. Diese Perspektive kann in meiner Stichprobe empirisch nur für einen Aufstieg nachgewiesen werden, es ist jedoch ebenso denkbar, dass sie von Absteigern eingenommen wird. Beispielsweise ließe sich der in einem anderen Zusammenhang von Combe und Helsper geschilderte Fall des Schülers Moritz hier einordnen (vgl. Combe/Helsper 1994 und Kapitel 5.2.3). Auch er war nach dem Abstieg zur Hauptschule nicht bereit, sich mit der schulischen Situation abzufinden, sondern grenzte sich gezielt von der Schülerschaft und dem durch diese transportierten Milieu ab.

Eine typische Absteigerperspektive nehmen die *Gleichgültigen* ein. Die Merkmale dieser Perspektive sind eine insgesamt desinteressierte Haltung bei mittelmäßigen bis schlechten Leistungen. Schule hat im Leben dieser Kinder nur eine geringe Bedeutung, da sie es aufgegeben haben, in ihr zu bestehen. Diese Perspektive wird vor allem durch die zahlreichen Misserfolgserlebnisse getragen, die vor, aber auch nach dem Schulformwechsel stattfinden. Der Schulformwechsel verändert zwar die Noten so, dass zumindest vorerst keine Gefahr für eine Versetzung besteht, sie sind jedoch innerhalb der Leistungshierarchie in der Klasse eher im unteren Bereich anzusiedeln. Das von der Logik des dreigliedrigen Schulsystems durch den Schulformwechsel versprochene Erfolgserlebnis im Leistungsbereich bleibt also aus.

Mit einer eher unentschlossenen Haltung blicken die *Ambivalenten* auf den Schulformwechsel. Diese Schülerinnen und Schüler erfahren durch den Abstieg vom Gymnasium zur Realschule eine Verbesserung ihrer Noten. Diese ist zum Teil so deutlich, dass sie innerhalb der Klasse zu den Leistungsstärksten gehören. Dementsprechend sehen die Schülerinnen zwar in der positiven Leistungsrückmeldung eine Motivation für ihr schulisches Lernen, sie überdenken jedoch auch die Entscheidung zum Schulformwechsel und zweifeln an der Notwendigkeit eines solchen Schrittes. Auch bei dieser Perspektive erschließt sich den Schülerinnen und Schülern der Sinn des Schulformwechsels nicht unmittelbar, wenn sie auf ihre Noten schauen, denn diese scheinen den Übergang zum nächsthöheren Bildungsgang in greifbare Nähe zu rücken.

Eine durchweg positive Perspektive nehmen die *Angepassten* ein. Diese sowohl von Aufsteigerinnen und Aufsteigern als auch von Absteigerinnen und Absteigern eingenommene Perspektive gelingt Schülern, da für sie das Lernen in der neuen Schulform unbeschwert ist. Sie bekommen positive Leistungsrückmeldungen und können sich gut in die Klassengemeinschaft einleben. Diese Bewertung erfolgt vor allem vor dem Hintergrund der vergangenen Erfahrungen, die sie als sehr belastend empfunden haben. Dementsprechend werten sie den Schulformwechsel als *Entlastung*. Bei einigen wird diese Haltung noch zusätzlich durch die Peer-Kontakte verstärkt, da sie sich in der neuen Klassengemeinschaft besser integriert fühlen als in der alten.

Letztlich bleibt noch eine weitere positiv konnotierte Perspektive, die als typische Aufsteigerperspektive bezeichnet werden kann. Die *Aufstiegsorientierten* betrachten den Schulformwechsel vornehmlich als Mittel zum Erreichen ihrer selbst gesteckten Bildungsziele. Diese sind mindestens ein Mittlerer Abschluss oder auch das Abitur. Nach einer meist wenig erfolgreichen Grundschulzeit gelingt es diesen Schülerinnen und Schülern in der Hauptschule oder in der Realschule ihre Leistungen bedeutend zu steigern, so dass sie an der Leistungsspitze ihrer Klasse stehen. Diese guten Leistungsrückmeldungen motivieren sie so, dass sie ihre Bildungsambitionen nach oben korrigieren und den Schulformwechsel nutzen, um diese zu erreichen. Sie investieren viel Lernzeit, um auf der neuen Schulform bestehen zu können, doch mit Blick auf die weitgesteckten Ziele sind sie gerne dazu bereit. Es ist auffällig, dass diese Gruppe ausschließlich aus Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht, die entweder zur Realschule oder zum Gymnasium aufsteigen. Einige dieser Schülerinnen und Schüler begründen ihre Leistungssteigerung (im Vergleich zur Grundschule) vor dem Hintergrund einer empfundenen Diskriminierung in der Grundschule. Das heißt, sie sind – aus ihrer Sicht – durch ein Fehlurteil der Grundschullehrerin in die niedrigere Schulform verwiesen worden. Der Schulformwechsel ermöglicht ihnen damit eine Korrektur dieser Empfehlung.

Mit dem Rückblick lassen sich wiederum Gruppen ermitteln, deren maßgebliches Motiv für die Perspektive auf den Schulformwechsel die aktuelle emotionale Befindlichkeit ist (*Widerständige, Angepasste*). Mit Blick auf die formalen Bildungsziele bilden sich – je nach Erfolg bzw. Misserfolg – wiederum die Perspektiven der *Stigmatisierten*, der *Gleichgültigen*, der *Ambivalenten* und der *Aufstiegsorientierten*.

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf das Ereignis Schulformwechsel ist, das machen die in dieser Studie ermittelten Typen sehr deutlich, weitaus differenzierter, als die bisherigen Forschungsergebnisse vermuten lassen.

Wenn die Schülerinnen und Schüler den Schulformwechsel als Scheitern interpretieren, sind die Verletzungen, die die Kinder benennen, tiefgreifend. Sie fühlen sich stigmatisiert, sind resigniert und gleichgültig. Soweit führt bereits die Studie der 1980 Jahre weitgehend die Reaktionen auf Schulversagen an (vgl. Hurrelmann/Wolf 1986). Doch die gesellschaftliche Relevanz schulischen Scheiterns hat sich verschärft, was auch von den Schülerinnen und Schülern realisiert wird. Denn sie interpretieren ihr Scheitern nicht *rückblickend*, durch Desillusionierung in Folge von beruflichem Misserfolg wie die Schülerinnen und Schüler der vorgenannten Studie, sondern antizipieren bereits in der 6. Klasse ihre geringen Chancen auf einen ökonomisch absichernden Beruf. Damit fühlen sich einige der Schulformwechsler schon im Alter von 11-14 Jahren aus einer Gesellschaft ausgegrenzt, die ihnen per Schulform Perspektivlosigkeit zuweist.

Die Überwindung sozialer Beziehungsprobleme erweist sich wiederum für manche Schülerinnen und Schüler als so zentral, dass auch sie durch einen Schulformwechsel ihre Probleme eher verstärkt als gelöst sehen, wie sich an den *Verunsicherten Hilflösen* und den *In Anerkennungsprobleme Verstrickten* zeigt. Vielmehr erweist sich ein Schulformwechsel für manche Schülerinnen und Schüler als Antwort auf ein Problem, das außerhalb des Unterrichts oder der Schule seine Wurzeln hat. Diese Antwort aber bezieht sich ausschließlich auf die Leistungsproblematik, sie ignoriert den Schüler und die Schülerin als soziales Wesen innerhalb des sozialen Raumes Schule. Eine sozialpädagogische bzw. sozialpsychologische Reaktion auf schulische Probleme ist aber im deutschen Schulsystem nicht vorgesehen.

Die Berücksichtigung der Schülersicht auf ein Selektionsereignis eröffnet jedoch auch Diskrepanzen. Die Abwesenheit von unterrichtsstörenden Verhaltensproblemen, wie sie in der Sicht der Schülerinnen und Schüler deutlich wird, offenbart die Unterschiedlichkeit der Perspektiven auf ein schulisches Ereignis. Während die Schulforschung bisher unter Rückbezug auf die Lehrersicht problematische Interaktionen als bedeutenden Grund (vgl. Bronder 2004) oder zumindest als einem Faktor unter anderen (vgl. Roeder/Schmitz 1995) gesehen hat, gilt dies für die Schülerinnen und Schüler nicht. Für sie bestätigt sich also diese Auffassung eines ‚Abschiebens‘ problematischer Kinder nicht. Wenn aber ein Problembewusstsein nicht vorliegt (oder im Interview

nicht genannt wird) greifen Lösungsansätze, die auf die Einsicht der Schülerinnen und Schüler bauen, nicht.

Anhand der hier sehr differenzierten Sicht auf das Selektionsereignis Schulformwechsel wird zudem deutlich, wie problematisch die Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu den Schulformen des dreigliedrigen Schulsystems ist. Dies zeigt sich in der Sicht der *Ambivalenten* ebenso wie in der der *Gestärkten* und der *Unterforderten*. Die Schulformwechsler bewegen sich an den Grenzen, die durch das dreigliedrige System zwischen den Schulformen hinsichtlich der Leistungsanforderungen entstehen. Eine eindeutige Zuordnung ihrer Leistungsfähigkeit in ein von einer Schulform repräsentiertes Anspruchsniveau ist problematisch. Die individuellen Leistungsschwankungen, die durch verschiedene Phasen der Entwicklung mit bestimmt sein können, erschweren die Schullaufbahnprognose und damit eine optimale Passung.

Das Risiko eines Aufstiegs wird von vielen Schülerinnen und Schülern mit einem hohen zeitlichen Aufwand und viel Motivation in Angriff genommen. In ihrer Sicht auf einen Schulformwechsel wird deutlich, wie gering sie eine individuelle Förderung innerhalb der Schulformen bewerten. Denn für diese *Aufstiegsorientierten* transportiert das Schulsystem ebenfalls die gesellschaftliche Anerkennung. Sie realisieren sehr genau, dass ein auf einer Hauptschule erworbener Mittlerer Abschluss nicht gleichwertig mit einem „Realschulabschluss“ ist, wenn sie auf der Suche nach einer Lehrstelle sind. Auch der Sprung auf das Gymnasium scheint ihnen nach der 6. Klasse sinnvoller als im Anschluss an die Sekundarstufe I, denn sie haben eine intuitive Vorstellung von differenziellen Entwicklungsmilieus, wie sie die Schulforschung durch die Leistungsstudien benennen kann (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003).

Auf der „Gewinnerseite“ des Prozesses Schulformwechsel stehen diejenigen, die die intendierten Ziele eines Schulformwechsels einer besseren „Passung“ erreichen. Die *Angepassten* erfahren in der neuen Schulform Entlastung von einer für sie vorher belastenden Lernsituation. Dies gilt für Aufsteiger wie Absteiger. Doch auch diese Schülergruppe erfährt, dass mit ihrer Leistungsproblematik in der zunächst zugewiesenen Schulform nicht adäquat umgegangen werden kann.

Der Widerspruch, der sich im Falle der Ablehnung der neuen Schulform bzw. Schule trotz hinreichender Leistungen ergibt, wird im Typ der *Widerständigen* deutlich. Denn mit der Förderung der Durchlässigkeit nach oben, wie sie im Land Nordrhein-Westfalen festgeschrieben wurde, wird zwar eine Systematik erstellt, mit der die Leis-

tungen der Schülerinnen und Schüler überprüft werden sollen, doch auch hier wird das Sozialgefüge und seine individuelle zugemessene Bedeutung übergangen.

Möglicherweise muss man akzeptieren, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler im Verlauf ihrer Schulzeit zu Grenzgängern zwischen den Schulformen wird. Doch sowohl die große Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die von einem solchen Ereignis betroffen sind als auch die Tatsache der differentiellen Entwicklungsmilieus, die durch Schulformen gebildet werden, widerspricht dieser Auffassung aufs heftigste.

Die grundsätzlichen Probleme, die aus diesen Schülererfahrungen ableitbar sind, werden entlang der Forschungsfragen genauer aufgezeigt. Hierfür müssen zunächst die Ergebnisse dieser Studie noch differenzierter dargelegt werden. Zunächst wird auf die Leistungsentwicklung eingegangen.

10.2 Leistungsentwicklung von Schulformwechslern

Die Leistung stellt das zentrale Merkmal dar, das den Prozess der Entscheidung zum Schulformwechsel im Verlauf des sechsten Schuljahres einleitet. In dieser Studie wurde die Entwicklung der Leistung allein über die Noten bzw. Notenveränderungen erhoben, denn dies ist für die Schülerinnen und Schüler das maßgebliche Referenzkriterium anhand dessen sie diese Entscheidung treffen können bzw. müssen. Die von den Schülerinnen und Schülern berichteten Noten sind entsprechend der Wechselrichtung unterschiedlich.

Die Absteigerinnen und Absteiger haben manchmal erst in der sechsten Klasse, manchmal auch schon seit der fünften Klasse schlechte Noten, die eine Versetzung gefährden. Bei einigen schwanken die Noten, bei anderen sind sie konstant schlecht, wiederum anderen gelingt es, die Noten nach einem Leistungstief zu verbessern. Für manche Schülerinnen und Schüler ist die Zeit vor der Zeugnisvergabe mit großer Unsicherheit erfüllt, da sie noch nicht wissen, ob sie die Versetzung schaffen. Andere wiederum sehen keine Möglichkeit mehr und haben den Kampf um bessere Noten bereits aufgegeben. Es gibt Schüler unter diesen Absteigerinnen und Absteigern, die in allen Fächern schwache Leistungen zeigen, andere haben vor allem in den versetzungsrelevanten Hauptfächern Probleme. In der Regel sind die Absteiger vor dem Schulformwechsel nicht versetzt worden.

Die nach dem Abstieg befragten Schülerinnen und Schüler weisen sehr unterschiedliche Noten auf, so dass man nicht generell sagen kann, dass dem Abstieg immer eine

Notenverbesserung folgt. Bei manchen Schülerinnen und Schülern erweisen sich die Defizite in einigen Fächern als Hindernis für den weiteren Lernerfolg. Das bedeutet, dass auch nach einem Schulformwechsel gezielt die Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin ermittelt werden müssen, um an den Lernstoff in der neuen Schulform anknüpfen zu können. Andere Absteiger erweisen sich in der neuen Schulform als so erfolgreich, dass sie zur Leistungsspitze der Klasse gehören und nach der Logik des dreigliedrigen Schulsystems schon fast wieder für einen Aufstieg empfohlen werden könnten. Anhand solcher Umstände zeigt sich die Problematik, die sich aus den nicht immer vergleichbaren Ansprüchen innerhalb verschiedener Schulen einer Schulform ergibt. Auf die Konsequenzen, die aus dem Leistungsprofil der Einzelschule resultieren, wird weiter unten genauer eingegangen (vgl. 10.6).

Die Aufsteigerinnen und Aufsteiger haben vor dem Schulformwechsel durchweg gute und sehr gute Noten. Die Leistungen nach dem Aufstieg sind allerdings ausgesprochen unterschiedlich. So gibt es einige Schülerinnen und Schüler, bei denen trotz des Aufstiegs die Noten nicht oder nur geringfügig nach unten abweichen. Eine andere Gruppe der Aufsteiger wiederum weist die erwartete Verschlechterung der Noten auf und schließlich können manche dieser Schülerinnen und Schüler nicht auf der neuen Schulform bestehen und müssen sie nach der Probezeit verlassen. Auch hier muss man ebenso wie bei den Absteigern Überlegungen zur Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen von Schulen verschiedener bzw. gleicher Schulform anstellen. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, inwieweit die Förderbemühungen der Einzelschule für diese Differenzen mit verantwortlich sind. Darüber geben die vorliegenden Daten nur begrenzt Auskunft. So berichten einige von speziellen Förderstunden, die den Aufsteigerinnen und Aufsteigern eine Angleichung an die Anforderungen der neuen Schulform ermöglichen sollen. Hier wären weitergehende Forschungen auf Ebene der Einzelschule, die Auskunft über die Gelingensbedingungen geben, aufschlussreich.

Diese von den Schülerinnen und Schülern genannten Erfahrungen machen auf drei zentrale Probleme schulischer Leistung und ihrer Bewertung aufmerksam: die Willkür der Benotung von schulischen Leistungen, die Güte der Vorhersage zukünftiger Leistungen sowie die Passung von Schulform und individueller Leistung.

Grundlage für die Entscheidung zum Schulformwechsel bildet bei Aufsteigern wie bei Absteigern die Notensituation. Vergleicht man standardisiert gemessene schulische Kompetenzen jedoch mit den erteilten Noten so wird deutlich, dass die Objektivität dieses Maßes stark angezweifelt werden muss. „Schülerinnen und Schüler mit Werten zwischen 450 und 650 im IGLU-Lesetest weisen Noten auf, die von sehr gut bis ausrei-

chend und schlechter streuen“ (Bos et al. 2004b, S. 206). Solange die Noten nur für die Wiedergabe der Leistungsverteilung innerhalb einer Klasse vergeben werden, ist die Zuweisung weniger problematisch. Sie ist es jedoch immer dann, wenn auf der Grundlage von Noten Entscheidungen getroffen werden, die die Schulgrenzen – oder manchmal auch nur die Klassengrenzen überschreiten. Auf diese Problematik hat Ingenkamp bereits in den 1970er Jahren hingewiesen (vgl. Ingenkamp 1971). Vergleichbare Daten, wie sie mit den Schulleistungsstudien für die Empfehlung nach der Grundschule vorliegen (vgl. Bos et al. 2004b), fehlen für die Entscheidung zum Schulformwechsel jedoch.

Noten sind letztlich Ausdruck von in der Vergangenheit gezeigten Schulleistungen. Im Falle von Bildungsentscheidungen sollen sie jedoch auch zur Prognose der weiteren Leistungsentwicklung beitragen. Eine solche Prognose (die mit der Empfehlung zum Schulformwechsel neu gestellt wird) hat sich bisher vor allem hinsichtlich der Zuteilung zu einer Schulform des dreigliedrigen Schulsystems als problematisch erwiesen (vgl. Lehmann/Peek/Gänsefuß 1997, Bos et al. 2004b, Ophuysen 2006). Durch die PISA-Studie konnte gezeigt werden, dass die Absteigerinnen und Absteiger in der Regel zu den leistungsstärkeren ihrer Klasse zählen (vgl. Schümer/Tillmann/Weiß 2002b). Die große Überschneidungen der Leistungsbereiche innerhalb der Schulformen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 267f) lassen daher die Möglicherweise offen, dass Absteigerinnen oder Absteiger auch auf der anderen Schulform hätten bestehen können. Als Versuch zur Optimierung der Prognose muss die Initiative des Landes Nordrhein-Westfalen bezeichnet werden, dass sich zum Ziel gesetzt hat, die Durchlässigkeit nach oben in der Sekundarstufe I gezielt zu erhöhen. Schülerinnen und Schüler erhalten eine Aufstiegsempfehlung, so sie bestimmte Leistungen erreichen. Ein solches Vorgehen erweist sich jedoch auch als problematisch, denn am Beispiel des Typs der Widerständigen wird deutlich, dass die letztlich von den Eltern getroffenen Entscheidungen nicht immer im Interesse der Schülerinnen und Schüler sein müssen.

Mit den Leistungsabstufungen, die durch das dreigliedrige Schulsystem repräsentiert werden, wird suggeriert, dass es für jeden Schüler und für jede Schülerin eine ihrer individuellen Leistung entsprechende Schulform gibt, die optimal fördert. Diese Auffassung berücksichtigt jedoch nicht fähigkeits-, interessen- und motivationsbedingte Leistungsdifferenzen zwischen einzelnen Fächern, die eine eindeutige Einordnung in die abstrakte Leistungsskala einer bestimmten Schulform ad absurdum führen können. Das Prinzip der Passung funktioniert also nur dann, wenn Schülerinnen und Schüler fächerübergreifend vergleichbare Leistungen zeigen. Weichen sie von dieser Normierung ab,

das wird in den Schilderungen der Schulformwechslerinnen und -wechsler sehr deutlich, so gelingt diese Passung nicht.

Die zutiefst unsichere und widersprüchliche Entscheidungsbasis für schulische Karrieren wird von vielen Schülerinnen und Schülern dieser Studie eindrucksvoll enttarnt. Fraglich ist, ob die im Zuge der internationalen Leistungsstudien eingeführten Qualitätssicherungsmaßnahmen die genannte Problematik ändern können. So wird von administrativer Seite versucht eine Antwort auf diesen Tatbestand zu finden. Mittels zentraler Standards sollen Leistungen und damit auch Leistungsbewertungen objektiviert werden (z.B. in NRW durch Lernstandserhebungen in Klasse 3 und 8, zentrale Abschlussprüfungen sowie Zentralabitur). In letzter Konsequenz hieße das aber, dass beispielsweise Schulen in sozialen Brennpunkten überwiegend Noten im unteren Bereich vergeben müssen, was wiederum der pädagogischen Komponente der Notengebung widerspricht. So muss man überlegen, ob Leistungsmessungen und damit die daran gebundenen Selektionsentscheidungen überhaupt in dem Maße optimierbar und damit objektiv sind, dass damit die hier aufgeworfenen Widersprüche und Unsicherheiten aufgehoben werden können. Es scheint doch auf der Hand zu liegen, dass nicht die Art und Weise zur Überwindung der Hürden optimiert werden muss. Vielmehr müssen diese Hürden, an denen so viele Fehlentscheidungen getroffen werden, selbst gänzlich aus dem Weg geräumt werden.

10.3 Psychosoziale Entwicklung von Schulformwechslern

Schulformwechsel erweisen sich als Ereignisse, die maßgeblich zur Verunsicherung beitragen, indem Schülerinnen und Schüler Ausgrenzung und Beziehungsabbrüche erfahren.

Hinsichtlich der Anforderungen, die ein Schulformwechsel an die Schülerinnen und Schüler stellt, sind die vermuteten Belastungen vergleichbar mit jenen des Übergangs im Anschluss an die Grundschule (vgl. z.B. Büchner/Koch 2002, Ophuysen 2006). Die Schülerinnen und Schüler müssen sich sowohl unbekannten Leistungsanforderungen als auch einer unbekannten sozialen Situation stellen. Für einige Schülerinnen und Schüler erweist sich gerade die unbekannte soziale Situation im Vorfeld als starke Belastung. Dies gilt nur für wenige Aufsteiger, manche Absteiger verunsichert diese Belastung allerdings in hohem Maße. Nach dem Schulformwechsel können sowohl Aufsteiger als auch Absteiger die Situation subjektiv als Entlastung sehen. Diese Interpretation wird

vornehmlich über die veränderte Notensituation vorgenommen, da diese sich als motivationsfördernd auswirkt, womit die Schülerinnen und Schüler eine positive Haltung zum schulischen Lernen einnehmen und ein positives schulisches Selbstbild entwickeln können.

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, denen es nicht gelingt, den Schulformwechsel optimistisch zu interpretieren, erfahren sowohl in der Zeit vor als auch nach dem Wechsel vielfältige psychosoziale Belastungen. Aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern, so die Literatur, erweisen sich die Misserfolgserfahrungen von Schülerinnen und Schülern und die daraus resultierenden Motivationsschwierigkeiten als Herausforderung bei der Integration der Absteiger (Bronder 2004, S. 193). Doch die Schülersicht, wie sie sich in der hier vorliegenden Studie darstellt, ist bedeutend vielfältiger.

Besonders hervorzuheben ist die psychosoziale Entwicklung derjenigen Schülerinnen und Schüler, die durch den Abstieg zur Hauptschule eine Abwertung ihrer Person erfahren. Diese Kinder fühlen sich als „Restschüler“ etikettiert und abgewertet. Die empfundene Abwertung lässt sich sowohl für die Situation vor als auch nach dem Wechsel konstatieren, wie durch die Perspektiven der *Prestigeorientierten* und der *Stigmatisierten* deutlich wird. Ausschlaggebend für die Empfindungen der Schülerinnen und Schüler ist die Annahme, dass ein Hauptschulbesuch ihre weitere Zukunft negativ determiniert. Dass sie damit sehr gut die Realität erfassen, wird deutlich, wenn man auf die Zusammenhänge von Schulbildung und Arbeitsmarkt blickt.

Von den Absolventen ohne Schulabschluss sind 38% ehemalige Hauptschüler⁵⁸, (vgl. Bellenberg/Klemm 2000, S. 67). Immerhin rund 13% der Hauptschüler trifft dies bundesweit (Leschinsky 2003, S. 418). Schulbildung, Berufsbildung und Erwerbstätigkeit hängen unmittelbar zusammen. So gelingt es nur rund 16% der Schulabgänger ohne Abschluss, aber auch nur rund 50% der Absolventen mit Hauptschulabschluss eine berufliche Ausbildung zu beginnen⁵⁹ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 83). In der Arbeitslosenstatistik ist die Quote derjenigen ohne Ausbildung besonders hoch, sie liegt in den neuen Bundesländern bei über 50% aber auch in den alten Bundesländern sind immerhin mehr als 20% dieser Gruppe arbeitslos (vgl. Leschinsky 2003, S. 423). Eine beträchtliche Erhöhung der Chancen auf eine Einmündung in die Berufsausbildung wird mit dem Erwerb des mittleren Abschlusses erreicht, denn Schülerinnen

⁵⁸ Mit 42% stellen die Sonderschulen den größten Anteil der Schulabgänger ohne Schulabschluss.

⁵⁹ Zum Vergleich: Von den Absolventen mit Fachhochschul- oder Hochschulreife sind es 97% (vgl. ebd.).

und Schüler mit dieser Qualifikation befinden sich zu rund 73% nach dem Abschluss der Schule in einer Ausbildung. Immerhin ein Drittel der nordrheinwestfälischen Hauptschulabsolventen erwirbt einen Mittleren Abschluss (vgl. Leschinsky 2003, S. 418) und erreicht damit diese formalen Anforderungen. Man muss jedoch bezweifeln, dass Industrie und Wirtschaft nur den formalen Abschluss und nicht die Schulform, an der dieser Abschluss erworben wurde, für Entscheidungen hinzuziehen. Insofern wird durch und mit der Hauptschule der „schulische Einstieg in die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit“ (Nyssen 2001, S. 321) geöffnet. Man muss also konstatieren, dass die berufsvorbereitende Bildung der Hauptschule von der Akzeptanz am Arbeitsmarkt weit entfernt ist.

Neben der Belastung durch Stigmatisierung und Zukunftsängste empfinden einige Schülerinnen und Schüler auch eine Belastung durch die Schülerschaft der Hauptschule. Disziplinlosigkeit, Gewalt und Unterrichtsstörung sind Erfahrungen, von denen sie berichten, von denen sie sich selbst aber auch distanzieren. Dies gilt besonders für die Prestigeorientierten und die Aufstiegsorientierten. Denn in dem Maße, in dem Hauptschulen Sammelbecken für problematische Schülerinnen und Schüler werden, sinkt das Ansehen dieser Schulform, was wiederum andere veranlasst, sie – so es irgendwie möglich ist – zu vermeiden.

„Engagierte Eltern geben ihre Kinder gar nicht erst an eine Hauptschule. Ihnen ist bewusst, welche Gefahren damit verbunden sind. Die Hauptschule verkommt zum Sammelbecken für Problemfälle.“ (spiegel online 2006)

Einer solchen Abwertung sehen sich Schülerinnen und Schülern der Realschulen nicht ausgeliefert, insofern besteht auch für die Absteiger, die zur Realschule wechseln, weit aus weniger Grund, sich trotz einer vergleichbaren Erfahrung des Scheiterns derartigen Stigmatisierungen ausgesetzt zu sehen.

Während die oben benannte Entwertung geringer schulischer Qualifikationen bereits vor langer Zeit eingesetzt hat, wird am Beispiel der Schulformwechsler deutlich, dass dies nicht ohne Spuren in der betroffenen Schülerschaft bleibt. Diese Sechst- und Siebtklässler bemühen sich mit aller Kraft, einem Status als Hauptschüler zu entkommen. Gelingt dies nicht, bleiben Frustration und Resignation. Zwar halten sie teilweise ihren Bildungsanspruch aufrecht, indem sie sich mit der Möglichkeit des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses trösten, dennoch spiegelt sich in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler die gesellschaftliche Diskussion über die Hauptschule wider. Diese Verknüpfung von Schulformzugehörigkeit und gesellschaftlicher Anerkennung verweist auf die Annahme der Kognitionspsychologie, dass es neben der personalen auch eine

„kollektive“ Identität gibt, die sich über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe vermittelt (vgl. Güttler 2003). Für die Zugehörigkeit zur Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler zieht Knigge aus seinen Untersuchungen zum Stigmaerleben (vgl. Knigge 2006) den Schluss, „dass HauptschülerInnen auf der Ebene kollektiven Selbstwissens negative Konsequenzen der externen Leistungsdifferenzierung erleiden“ (S. 222). Mit Blick auf die Perspektiven der *Resignierten*, der *Stigmatisierten* und der *Prestigeorientierten* kann dieser Auffassung nur zugestimmt werden.

Die Relevanz der Schule für die psychosoziale Befindlichkeit wird darüber hinaus auch dann deutlich, wenn die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der sozialen schulischen Beziehungen für schulische Situation erklären. Das Bedürfnis nach sozialer Kontinuität durchzieht vor allem die Beziehungen zu den Peers. Ein Schulformwechsel bedeutet daher immer einen Abbruch dieser Kontinuität und ruft bei den Schülerinnen und Schülern Unsicherheiten hervor, die sich wiederum auf die Leistungserbringung auswirken.

10.4 Soziale Netzwerke von Schulformwechslern

Für Selektionsentscheidungen werden primär schulische Leistungen herangezogen. Aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern ist diese Selektionsentscheidung jedoch weit- aus komplexer mit ihren sozialen Interaktionen im schulischen und familiären Umfeld verknüpft. Bei den Absteigerinnen und Absteigern wird die Bedeutung der Eltern deutlich, da sie beispielsweise für eine Strukturierung des schulischen Lernens sowie für Nachhilfe sorgen und somit zu einer Leistungsverbesserung beitragen können. Andererseits kann das Elternhaus aber auch Auslöser der Leistungsschwierigkeiten sein, beispielsweise durch Trennung der Eltern. Die Aufsteiger wiederum können den Schulformwechsel nur auf Antrag der Eltern vollziehen, sind also schon von daher auf deren Unterstützung angewiesen. Während im Falle eines bevorstehenden Abstiegs jedoch ein meist intensiver Austausch in Form von Beratungsgesprächen zwischen Elternhaus und Schule stattfindet, berichten nur die wenigsten der Aufsteiger von einer vergleichbaren Situation. Einige berichten, dass die Lehrerinnen und Lehrer vom Schulformwechsel abraten. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler stellt sich die Funktion der Lehrerinnen und Lehrer damit als Abstiegsförderung einerseits und als Aufstiegsbremsung andererseits dar. Insofern ist die Initiative der nordrhein-westfälischen Landesregierung zur systematischen Ermittlung von potentiellen Aufsteigerinnen und Aufsteigern in den Schule verständlich (vgl. MSW NRW 2006, S. 4). Sie erweist sich allerdings in Kombi-

nation mit der unterschiedlichen Dauer der Sekundarschulzeit (HS und RS 6 Jahre, Gymnasium 5 Jahre) als ausgesprochen fragwürdig, wenn man den Aufstieg in das Gymnasium betrachtet. Von dieser Regelung waren die Schülerinnen und Schüler meiner Stichprobe noch nicht betroffen. Man kann nur abwarten, wie sich diese Regelung bewähren wird, denn sie wird sicherlich auch Einfluss auf die Beratungstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer haben.

Auffallend ist, wie wenig Bedeutung die Schülerinnen und Schüler den Lehrerinnen und Lehrern zumessen hinsichtlich ihrer Leistungssituation. Dies gilt für Aufsteiger ebenso wie für Absteiger. Eine Verpflichtung der Schule, Unterstützung für die Verbesserung der Leistungen zu geben, wird von den Schulen aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler weder geleistet noch von ihnen eingefordert. Dementsprechend werden Lösungen zur Verbesserung der Leistungen von den Absteigerinnen und Absteigern fast vornehmlich im außerschulischen Bereich gesehen.

Neben Lehrerinnen, Lehrern und Eltern kommt aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler den schulischen Peers ebenfalls eine bedeutsame Rolle im Prozess des Schulformwechsels zu. Diese zeigt sich nicht nur in der bereits erwähnten Antizipation des Wechsels. Vielmehr erleben manche Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsentwicklung als Folge von Mobbing und Ausgrenzung. Solche Schülerberichte machen darauf aufmerksam, dass im Vorfeld eines Abstieges zwar stets schlechte Leistungen der Anlass für Handlungsoptionen sind. Die Ursachen für diese Leistungsverschlechterung können jedoch durch die schulischen und familiären Interaktionen maßgeblich mitbestimmt sein. Man muss sich folglich fragen, ob sich durch einen Schulformwechsel tatsächlich eine Verbesserung der Lage für die Schülerinnen und Schüler ergibt, oder ob diese Ursachen nicht weiterhin bestehen. Denn in einem solchen Fall kann man davon ausgehen, dass die Lösung der Leistungsproblematik gerade nicht durch einen Schulformwechsel erreicht werden kann.

Andererseits haben die schulischen Peers auch für einige Schülerinnen und Schüler eine unterstützende Funktion, die sich beispielsweise dann zeigt, wenn die Eingewöhnung in der neuen Schulform dadurch erleichtert wird, dass sich bekannte Kinder in der neuen Klasse befinden. Einige Schulformwechsler wählen die neue Schule nach diesem Merkmal aus. Gerade das durch die Peers vermittelte subjektive Wohlbefinden führt jedoch im Vorfeld eines Schulformwechsels auch zu großen Unsicherheiten, denn die Schülerinnen und Schüler knüpfen den Bestand von Freundschaften im schulischen Bereich eng an die Kontinuität der Kontakte, die durch den täglichen gemeinsamen Unter-

richt gewährleistet ist. Im Falle eines Schulformwechsels kommt es aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler meist zu einem Bruch dieser Peer-Beziehungen.

Zusammenfassend muss man feststellen, dass die sozialen Netzwerke in vielfältiger Weise die Bedingungen für die Schulformwechslerinnen und -wechsler mitgestalten. Insofern sind Schulformwechsel nicht nur eine Reaktion auf eine schulische Leistung, sondern Ausdruck der jeweils individuellen Sozialisationsbedingungen von Schülerinnen und Schülern. Die Erfahrung eines Schulformwechsels kann auch die Erfahrung von Ausgrenzung und Abwertung bedeuten und somit die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beeinflussen.

10.5 Bilanzierung der Schülerinnen und Schüler zum Schulformwechsel

Die mit Beginn dieses Forschungsprojektes gestellte Frage nach den Bewertungen, die die Schülerinnen und Schüler selbst dem Ereignis Schulformwechsel zumessen, ist in verschiedener Weise in den vorangegangenen Abschnitten schon beantwortet worden. Zusammenfassend sei hier noch einmal festgehalten, dass sich die Bilanzierung der Schülerinnen und Schüler durch eine Verknüpfung von individuellen, sozialen und institutionellen Bedingungen ergibt. Aufsteigerinnen und Aufsteigern gelingt es eher, eine positive Bilanz zu ziehen, da der Aufstieg *selbst* von ihnen als Erfolgserlebnis gewertet wird und daher der Vergleich mit den Leistungen der Klassenkameraden wenig Bedeutung hat, solange die Mindestanforderungen der aufnehmenden Schulform erreicht werden. Für Absteigerinnen und Absteiger erweist sich der Schulformwechsel nicht ausschließlich als Erfahrung des ‚Scheiterns‘, vielmehr können auch hier einige eine positive Bilanz zu ziehen. Dies gelingt ihnen vor allem, wenn sie im Unterricht Motivation aus den positiven Leistungsrückmeldungen ziehen können. Es gelingt jedoch nicht, wenn sie den Abstieg als persönliches Scheitern definieren oder als Abwertung ihrer Person betrachten, wie in den Ausführungen zur Hauptschule deutlich wurde.

10.6 Schulformspezifische Unterschiede bei Schulformwechseln

Hinsichtlich der Perspektiven, die Schülerinnen und Schüler auf einen Schulformwechsel einnehmen, lassen sich nicht ohne weiteres schulformbezogenen Perspektiven ermitteln. Das heißt, dass nicht *allein* die Schulform die Perspektive determiniert. Allerdings wird in den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler deutlich, dass sie die Hierarchie

der Schulformen verinnerlicht haben. Für einige Schülerinnen und Schüler bestimmt diese Hierarchie jedoch maßgeblich ihre Sicht auf den Schulformwechsel. Dies kann dann der Fall sein, wenn sie, wie bereits oben ausgeführt, von zur Hauptschule absteigen oder aus ihr aufsteigen. Keine andere Schulform – auch das Gymnasium nicht – ist aus der Sicht der Schulformwechsler so deutlich emotional besetzt wie die Hauptschule.

Es wurde deutlich, dass diese Studie viele Hinweise für die Bedeutung der Einzelschule enthält. Weniger die Leistungsbedingungen der Schulform als die der Einzelschule bilden den Maßstab für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Schulformwechsels. Aus der Sicht der einzelnen Schülerinnen und Schüler kann nur die aktuelle Notenlage als Vergleichsmaßstab dienen. So kommt es dazu, dass für einige Aufsteigerinnen und Aufsteiger der Notenunterschied zwischen den beiden besuchten Schulformen kaum vorhanden ist, andere Absteigerinnen und Absteiger zählen nach dem Schulformwechsel zu den Klassenbesten und müssen sich fragen, ob der Schulformwechsel tatsächlich notwendig war. Betrachtet man die zum Teil erheblichen Abweichungen der Leistungen innerhalb von Schulen der gleichen Schulform (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 302ff), so muss man sich die Frage stellen, ob Schulformwechsel nicht eine eher willkürliche Entscheidung auf einer unsicheren Datenbasis sind. Denn „die Leistungsfähigkeit der gleichen Teilsysteme innerhalb eines Bundeslandes ist in vielen Fällen nicht mehr vergleichbar“ (Klemm 2004, S. 84). Nun kann man natürlich auf der anderen Seite argumentieren, dass die Grenzen zwischen den Schulformen hinsichtlich der Schulabschlüsse immer mehr aufweichen und in sofern die Schulform nicht mehr den Schulabschluss determiniert (vgl. Maaz et al. 2004). Dies gilt besonders für Nordrhein-Westfalen durch die Einführung eines 10. Hauptschuljahres. Es gibt allerdings Daten, die die Bedeutung der Schulform für den weiteren Bildungsweg als besonderes relevant erscheinen lassen. So besucht beispielsweise nur ein Drittel derjenigen Schülerinnen und Schüler, die in Nordrhein-Westfalen an einer Realschule die Zulassung zur gymnasialen Oberstufe erworben haben, diese tatsächlich (vgl. Cortina/Trommer 2003, S. 377). Von den Schülerinnen und Schülern, die diese Zulassung auf einem Gymnasium erhalten haben (also alle diejenigen, die von der 10. in die 11. Klasse versetzt wurden), sind es bundesweit mit 95% die absolute Mehrheit, die sich für eine solche Schullaufbahn entscheidet (ebd., S. 379). Der Besuch der Schulform erweist sich auch für die verfolgten Bildungsziele als „differenzielles Entwicklungsmilieu“, denn von Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren

Mathematikleistungen⁶⁰ streben von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern nur ca. 15% ein Studium an, von den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind es fast 60% (vgl. Klemm 2004, S. 87f).

Die Schülerinnen und Schüler, die in dieser Studie befragt wurden, erfassen erstaunlicherweise viele dieser Tatbestände intuitiv. Hinsichtlich ihrer Wünsche zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe, den sowohl einige von den gymnasialen Absteigern als auch von aufsteigenden Hauptschülern anstreben, sprechen die Zahlen jedoch gegen eine Erfolgsgeschichte.

10.7 Geschlecht und Migration

Für diese Studie wurden die Daten zu den sozialen Kategorien ‚Geschlecht‘ und ‚Migrationshintergrund‘ erhoben. Auf der Ebene der Gesamtstichprobe von 42 Personen ist die Verteilung der Geschlechter in etwa gleich: es nahmen 20 Mädchen und 22 Jungen an der Studie teil. Ihre Verteilung auf die Teilstichproben zeigt, dass Mädchen 50% der Aufsteigerinnen und Aufsteiger ausmachen, jedoch nur 39%⁶¹ der Absteigerinnen und Absteiger. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ist mit 48% sehr groß. Dabei sind sie unter den Absteigerinnen und Absteigern mit 29% eher wenig, unter den Aufsteigern mit 46%⁶² eher zahlreich vertreten. Diese Zahlen sind allerdings aufgrund der kleinen Stichprobe sowie deren Auswahl nur begrenzt aussagefähig.

Bei der Ermittlung der verschiedenen Perspektiven, die Schülerinnen und Schüler auf ein Selektionsergebnis haben, ließen sich keine typischen Mädchen bzw. Jungensperspektiven ermitteln. Dies heißt nicht, dass diese nicht vorhanden sein können, allerdings sind die Fallzahlen innerhalb der verschiedenen Typen so klein, dass sich kein systematischer Zusammenhang mit dem Geschlecht ermitteln lässt.

Dies gilt in ähnlicher Weise für die Kinder mit Migrationshintergrund. Dagegen fällt bei dieser Gruppe auf, dass der Typus der *Aufstiegsorientierten* ausschließlich von ihnen gebildet wird. Dies ist ein Hinweis, dem in weiteren Forschungen nachgegangen werden sollte.

⁶⁰ Verglichen wurden leistungsstarke Hauptschülerinnen und Hauptschüler mit leistungsschwachen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

⁶¹ Die Abweichungen zur Gesamtstichprobe beruhen darauf, dass einige Schülerinnen und Schüler an beiden Erhebungen teilnahmen. Es wurden für die erste Erhebung 28 und für die zweite Erhebung 26 Interviews geführt.

⁶² vgl. Fußnote 61

10.8 Fazit und Forschungsperspektiven

Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte empirische Studie war entsprechend der Fragestellung qualitativ angelegt. Das gewählte Forschungsdesign bedingt, dass eine zahlenmäßig kleine Stichprobe für die Datenerhebung zur Verfügung stand. Um vergleichbare Bedingungen hinsichtlich der schulstrukturellen Vorgaben sowie der Region zu erhalten, wurde die Studie auf eine städtische Region in einem Bundesland begrenzt. Gerade die unterschiedliche Gestaltung der Schulsysteme auf Länderebene kann dazu führen, dass die subjektive Perspektive von Schülerinnen und Schülern in anderen Bundesländern durch diese strukturellen Bedingungen sowie die jeweiligen Region (vgl. hierzu z.B. Klemm/Strücken 1999) beeinflusst ist. Diese Studie gibt also die Bedingungen für einen Schulformwechsel für ein städtisches Gebiet in Nordrhein-Westfalen wieder, die Ergebnisse können jedoch nicht ohne weiteres auf eine andere Region oder ein Bundesland mit einer anderen Schulstruktur übertragen werden.

Im Rahmen dieser Studie wird sehr deutlich, dass die jeweils individuellen Bedingungen, die sich durch die verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf individueller, familiärer sowie institutioneller Ebene ergeben, maßgeblich zur subjektiven Perspektive auf einen Schulformwechsel beitragen. Eine Betrachtung dieses Selektionsereignisses allein auf Grundlage der Leistungsbewertung greift, das bringt die Schülersicht ausdrücklich nahe, zu kurz.

Der Blick der Schulformwechsler auf ihre Schullaufbahnen und die Zusammenhänge, die zum Schulformwechsel führen, offenbart, dass Schülerinnen und Schüler einerseits eine hohe Eigenverantwortung für den Erfolg bzw. Misserfolg in der Schule sehen und somit die Schullaufbahnen selbst gestalten. Andererseits bewegen sie sich jedoch in den engen Grenzen des dreigliedrigen Schulsystems, welche maßgeblich zu ihrer Konstituierung als erfolgreiche oder weniger erfolgreiche Schülerinnen bzw. Schüler beitragen sowie ihr schulisches Selbstbild prägen.

Es wird ebenso offensichtlich, dass für die Schülerinnen und Schüler der Qualifizierungszwang, der sich durch die antizipierten Zukunftschancen ergibt, im Vordergrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Schulformwechsel steht. Beim Durchlauf der Selektionshürden zählt in hohem Maße die *formale* Qualifikation, die inhaltliche Qualifikation bleibt dahinter weit zurück.

Die Notwendigkeit oder der Wunsch, einen Schulformwechsel zu vollziehen, steht im Widerspruch zum Bedürfnis nach sozialer Kontinuität und Sicherheit, da Schulformwechsel stets mit Beziehungsabbrüchen verbunden sind.

Will man also zusammenfassend die Frage beantworten, ob ein Schulformwechsel aus der Sicht der betroffenen Schülerinnen und Schüler einen individuellen Vorteil bedeutet, so muss man auf Grundlage dieser Studie mit einem entschiedenen „*Jein*“ antworten. Es wird allerdings deutlich, dass viele der Probleme, die sich Schülerinnen und Schülern im Verlauf eines Schulformwechsels stellen, in einem integrierten Schulsystem, das jedem Schüler und jeder Schülerin ihren individuellen Lernweg ermöglicht, nicht auftreten würden. Dies setzt aber voraus, dass ein Paradigmenwechsel hinsichtlich der Leistungsbewertung an deutschen Schulen einsetzt. Eine Orientierung an den Stärken der Schülerinnen und Schüler und weniger an den Defiziten kann den Schülerinnen und Schülern die Motivation erhalten. Ebenso wären auf diese Weise diejenigen Schülerinnen und Schüler, die deutliche Differenzen in den Leistungen einzelner Fächer aufweisen und für die das Prinzip der Passung nur begrenzt anzuwenden ist, besser zu fördern. Dies wird auch dann deutlich, wenn man die Schülerinnen und Schüler betrachtet, die eine positive Bilanz ziehen, denn die von ihnen genannten Aspekte, die ihre positive Perspektive beeinflussen, werden nicht durch ein integriertes Schulsystem nivelliert.

Mit einer Orientierung am Ist-Zustand der Situation der SchulformwechslerInnen im dreigliedrigen Schulsystem, lassen sich einige Vorschläge formulieren, wie die spezifischen Problemlagen berücksichtigt werden können (vgl. Abbildung 37). Grundsätzlich kann man die Empfehlungen als Maßnahmenbündel vor allem für die aufnehmenden Schulen verstehen, es lassen sich jedoch typenspezifische Schwerpunkte beschreiben. So ist die Unterstützung der Integration in die neue Schule bzw. Klasse besonders beim Typus der *Widerständigen* zu beachten. Eine Stärkung der Persönlichkeit empfiehlt sich besonders bei Schülerinnen und Schülern, für die der Schulformwechsel mit einer *Stigmatisierung* einher geht. Letztendlich lässt sich diese jedoch nur durch eine umfassende Schulreform, wie oben bereits dargestellt, vermeiden bzw. abmildern. Die Schuldistanz der *Gleichgültigen* erfordert beispielsweise eine Vermeidung von weiterer schulischer Frustrierung und damit einhergehenden Misserfolgserlebnissen. Dies kann durch eine Orientierung an den jeweiligen Stärken ebenso wie durch die Schaffung von Gelegenheiten, die individuellen Stärken in Unterricht und Schulleben zu entfalten, erfolgen. Schließlich empfiehlt sich sowohl für den Typus der *Ambivalenten* als auch für den der *Aufstiegsorientierten* eine Intensivierung der Schullaufbahnberatung unter Einbezug der Eltern.

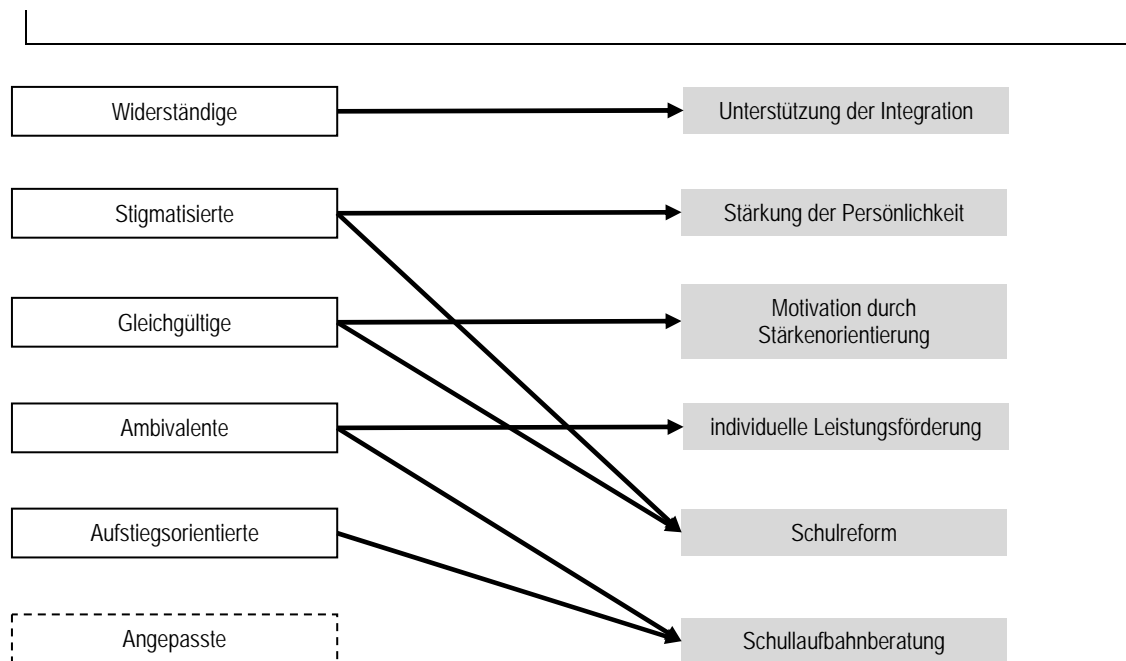


Abbildung 37 Typenbezogene pädagogische und strukturelle Maßnahmen

Die Ergebnisse dieser Studie haben eine bestehende Forschungslücke geschlossen. Sie werfen jedoch auch weitere Fragen auf, die im Folgenden benannt werden.

- Diese Studie berücksichtigt eine eher kurze Phase in der Schullaufbahn der Kinder, indem der Zeitraum vor bzw. nach einem Schulformwechsel betrachtet wurde. Es wäre wünschenswert, wenn die weitere Schullaufbahn dieser Kinder sowie die biographische Bedeutung des Schulformwechsels im Rahmen einer Längsschnittstudie weiter verfolgt würden.
- In dieser Studie wurden zum Zeitpunkt der ersten Erhebung einige Schülerinnen und Schüler interviewt, die nicht die Schulform wechselten, obwohl sie sich im Vorfeld damit auseinandergesetzt haben. Diese Schülerinnen und Schüler wurden zum zweiten Erhebungszeitpunkt nicht mehr berücksichtigt, so dass ihre Beweggründe, die Schulform nicht zu wechseln, im weiteren Verlauf dieser Studie nicht weiter verfolgt wurden. Das sich hieraus ergebende Desiderat muss von nachfolgenden Studien aufgegriffen werden.
- Es lassen sich Hinweise finden, die das Prinzip der Passung bei der Wahl der weiterführenden Schule aufgrund großer Differenzen zwischen den Leistungen der Hauptfächer (Mathematik und Deutsch) in Frage stellen. Diese Problematik ist sowohl bei Forschungen zur Grundschulempfehlung

(vgl. Ophuysen 2006, Bos et al. 2004b) als auch für die weitere Schullaufbahn bisher nur unzureichend berücksichtigt worden.

- Die Einzelschule als Referenzrahmen für die Leistungsbewertung entscheidet über Verbleib oder Wechsel der Schulform. Dies gilt ebenso für die aufnehmende wie für die abgebende Schulform. Der Versuch, diese Leistungsbewertung zu objektivieren ist bisher wenig erfolgreich gewesen, wie die Schulleistungsstudien zeigen (vgl. Baumert/Trautwein/Artelt 2003). Es ist daher die Aufgabe weiterer Forschungen, zu ermitteln, welche Bedeutung der Einzelschule bei der Förderung von Schulformwechslern sowohl bei der Abgabe als auch bei der Aufnahme zukommt.
- Betrachtet man die Äußerungen der Aufsteigerinnen und Aufsteiger so wird deutlich, dass die Beratungen seitens der Lehrerinnen und Lehrer der abgebenden Schulen sehr unterschiedlich ausfallen. Über handlungsleitende subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern ist in diesem Zusammenhang ebenso wie im Zusammenhang mit der Grundschulempfehlung bisher wenig bekannt.

11 Literatur

- APO-SI (2006): Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I – APO-S I) Vom 29. April 2005.
http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/APO_SI.pdf. [Zugriff am 20. 9. 2006].
- Arbeitsgruppe Schulforschung (1980): Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 69-141.
- Auernheimer, Georg Schieflagen im Bildungssystem. die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer H. (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Befunde. http://www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSSII-Germany/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSII-Broschuere.pdf. [Zugriff am 23. 10. 2006].
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001a): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeziehung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001b): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 454-467.
- Baumert, Jürgen/Trautwein, Ulrich/Artelt, Cordula (2003): Schulumwelten. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich. S. 261-331.
- Behnken, Imbke/Beisenkamp, Anja/Hunsmann, Margitta/Kenn, Silke/Klößner, Christian/Kühn, Deborah/Maschke, Sabine/Wenzel, Leyla/Zimmermann, Meik (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen; Ex-

pertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1216/Druckfertige%20Version_lernen.pdf. [Zugriff am 12. 3. 2007].

- Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abitur. Weinheim: Juventa.
- Bellenberg, Gabriele/Hovestadt, Gertrud/Klemm, Klaus (2004): Selektivität und Durchlässigkeit im allgemeinbildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung Universität Duisburg-Essen. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary6323/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf. [Zugriff am 24.2.2005].
- Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus (1998): Von der Einschulung bis zum Abitur. Zur Rekonstruktion von Schullaufbahnen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 1. H.4. S. 577-596.
- Bellenberg, Gabriele/Klemm, Klaus (2000): Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 11. Weinheim, München: Juventa. S. 51-75.
- Berger, Peter A. (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa.
- Bless, Gérard/Schüpach, Marianne/Bonvin, Patrick (2004): Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Block, Rainer (2006): Schulrecht vor Elternrecht? Neue empirische Befunde zur Zuverlässigkeit von Übergangsempfehlungen der Grundschulen. URL: http://www.lernrw.de/archiv/Block_GS_Empfehlung.pdf. [Zugriff am 4.2.2006].
- Bofinger, Jürgen (1990): Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. Schulwahl und Schullaufbahnen an Gymnasien, Real- und Wirtschaftsschulen von 1974/75 bis 1986/87. München: Ehrenwirth.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.) (2004a): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (2003a): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

-
- Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2004): Erste Ergebnisse aus Kess. Kurzbericht. Hamburg. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf>. [Zugriff am 19.1.2005].
- Bos, Wilfried/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004b): Schullaufbahnpfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 191-228.
- Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd/Klemm, Klaus/Rösner, Ernst/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. München: Juventa. S. 11-43.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bronder, Dietmar J. (2004): Nordrhein-Westfalen. In: Zenke, Karl G./Ipfling, Heinz-Jürgen/Bronder, Dietmar J. (Hg.): Handbuch Hauptschulbildungsgang. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. H.1. S. 5-24.
- Büchner, Peter/Koch, Katja (2001): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bd. 1. Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Büchner, Peter/Koch, Katja (2002): Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Übergangsprozesse aus der Sicht von SchülerInnen und Eltern. In: Die Deutsche Schule. H.2. S. S. 235-246.
- Buff, Alex (1991): Persönlichkeitsentwicklung im Umfeld des Übertritts in die Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung des Selbstkonzepts. Zürich: Dissertation.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (1994): Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Cortina, Kai S. (2003): Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahme oder Indikator eines falschen Systems? In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. H.1. S. 127-141.

- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Cortina, Kai S./Trommer, Luitgard (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 342-391.
- Czerwenka, Kurt (1990): Schülerurteile über Schule. Frankfurt: Lang.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. S. 223-238.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. H.6. S. 938-958.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchungen über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim, München: Juventa.
- Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/von Kopp, Botho/Mitter, Wolfgang (Hg.) (2002): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann. S. 225-253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem - Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. (Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 10). Weinheim: Juventa. S. 163-199.

-
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. Weinheim, München: Beltz.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Forschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steineke, Ines (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Försterling, Friedrich (2006): Attribution. In: Bierhoff, Hans-Werner/Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Psychologie. Göttingen: Hogrefe. S. 354-362.
- Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke.
- Freyberg, Thomas von/Wolff, Angelika (2005): Störer und Gestörte. Bd 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anndore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S. 371-395.
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anndore (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa.
- Gamsjäger, Erich/Sauer, Joachim (1996): Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarstufenerfolg. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 43. S. 182-204.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Güttler, Peter O. (2003): Sozialpsychologie. München, Wien: Oldenbourg Verlag.
- Hansen, Rolf/Rolff, Hans-Günter (1984): Sinkende Schülerzahlen, Schulstruktur und Lernbedingungen: die Sekundarstufe I in den 80er Jahren. In: Rolff, Hans-Günter et al. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 3. Weinheim, München: Juventa. S. 144-175.
- Hansen, Rolf/Rolff, Hans-Günter (1990): Abgeschwächte Auslese und verschärfter Wettbewerb. In: Rolff, Hans-Günter u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 6. Weinheim, München: Juventa. S. 45-80.
- Hansen, Rolf/Rösner, Ernst/Weissbach, Barbara (1986): Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: Jahrbuch der Schulentwicklung. 4. S. 70-101.

- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Anndore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S.
- Helffferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas/Weinert, Franz E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 71-176.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (2001): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim, München: Juventa.
- Holling, Heinz/Preckel, Franzis/Vock, Miriam (2004): Intelligenzdiagnostik. Göttingen: Hogrefe.
- Holz-Ebeling, Friederike (2001): Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. BeltzPVU. S. 22-29.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steineke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 349-360.
- Hurrelmann, Klaus (1998): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2006): Offener Brief. Erneuerung meines Plädoyers für ein Zwei-Wege-Modell im deutschen Schulsystem. spiegel online. URL: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,448658,00.html>. [Zugriff am 17. 11. 2006].
- Hurrelmann, Klaus/Holler, Birgit/Nordlohne, Elisabeth (1988): Die psychosozialen "Kosten" verunsicherter Statuserwartungen im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. H.1. S. 25-44.
- Hurrelmann, Klaus/Wolf, Hartmut K. (1986): Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa.
- Iman, Attia/Marbuger, Helga (2000): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt/Main: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Ingenkamp, Karlheinz (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ingenkamp, Karlheinz (1993): Der Prognosewert von Zensuren, Lehrergutachten, Aufnahmeprüfungen und Tests während der Grundschulzeit für den Sekundarschulerfolg. In: Olechowski, Richard/Persy, Elisabeth (Hg.): Frühe schulische Auslese. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang. S. 68-85.

-
- Jerusalem, Matthias (1993): Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Humbolt-Universität Berlin. <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-mat-thias/PDF/Jerusalem.pdf#search=%22schwarzer%20bezugsgruppeneffekte%22>. [Zugriff am 20. 9. 2006].
- Jerusalem, Matthias/Schwarzer, Ralf (1991): Entwicklung des Selbstkonzeptes in verschiedenen Lernwelten. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke. S. 115-128.
- Kaiser, Constanze (1998): Aus Versagern wurden Rückläufer. In: Unterrichtswissenschaft. H.2. S. 173-190.
- Kanders, Michael (2000): Das Bild der Schule aus der Sicht der Schüler und Lehrer II. Dortmund: IFS-Verlag.
- Kanders, Michael (2004): IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung - Ergebnisse der 13. IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: Holtappels, Heinz Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim, München: Juventa. S. 13-50.
- Karakasoglu, Yasemin (2000): Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer. In: Iman, Attia/Marbuger, Helga (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrant*innen. Frankfurt/Main: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. S. 101-126.
- Karakasoglu, Yasemin/Nieke, Wolfgang (2002): Benachteiligung durch kulturelle Zugehörigkeit? In: Weegen, Michael/Böttcher, Wolfgang/Bellenberg, Gabriele/van Ackeren, Isabell (Hg.): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim, München: Juventa. S. 199-218.
- Kemmler, Lilly (1976): Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Kemnade, Ingrid (1989): Schullaufbahnen und Durchlässigkeit in der Sekundarstufe I. Frankfurt u.a.: Lang.
- Klemm, Klaus (2004): Strukturfragen und kein Ende. In: Holtappels, Heinz Günter/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 13. Weinheim, München: Juventa. S. 83-96.
- Klemm, Klaus/Strücken, Christian (1999): Regionale Disparitäten in Bayerns Hauptschullandschaft. In: Pädagogik. H.11. S. 58-59.

- Klieme, Eckard/Neubrand, Michael/Lüdtke, Oliver (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 139-190.
- Kluge, Susann (1999): Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kluge, Susann (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal]. <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm>. [Zugriff am 2. 12. 2005].
- KMK (2003): Übergang von der Grundschule in Schulen des Sekundarbereichs I. Sekretariat der Kultusministerkonferenz. URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/ueberg.pdf>. [Zugriff am 15. 4. 2005].
- KMK (2006a): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. URL: http://www.kmk.org/doc/publ/Vereinbarung_schularten_bildungsgaenge.pdf. [Zugriff am 10. 9. 2006].
- KMK (2006b): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. http://www.kmk.org/doc/publ/Vereinbarung_schularten_bildungsgaenge.pdf. [Zugriff am 20. 3. 2007].
- Knigge, Michel (2006): Selbstbezogene Kognitionen bei Hauptschülerinnen und Hauptschülern. FU Berlin: Dissertation.
- Köller, Olaf (1998): Zielorientierungen und schulisches Lernen. Münster: Waxmann.
- Köller, Olaf (2004): Konsequenzen von Leistungsgruppierungen. Münster u.a. : Waxmann.
- Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2001): Leistungsgruppierungen in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 15. H2. S. 99-110.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Allgemeinbildende Schulen und non-formale Lernwelten im Schulalter. In: Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelmann Verlag. S. 47-55.
- Kreckel, Reinhard (Hg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.

-
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 117-147.
- Kunter, Mareike/Schümer, Gundel/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002): PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Kunter, Mareike/Stanat, Petra (2003): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Konsortium, Deutsches PISA (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich. S. 212-242.
- Lambrich, H. J. (1987): Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine qualitative Untersuchung zur Situation "schlechter" Schüler. Weinheim: Juventa.
- Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (2006): NRW: Durchlässigkeit im gegliederten Schulsystem wird eher nach unten als nach oben genutzt. http://www.lds.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2006/pres_103_06.html. [Zugriff am 11.8.2006].
- Lehmann, Rainer H./Gänsefuß, Rüdiger/Peek, Rainer (1999): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen: Klassenstufe 7. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsefuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen (LAU 5). Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Leschinsky, Achim (2003): Die Hauptschule - Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. S. 392-428.
- Lütgert, Will/Hurrelmann, Klaus (1986): Der Beitrag der Schule zur Bildungsbiographie von Jugendlichen. In: Neue Sammlung. H.3. S. 311-328.
- Maaz, Kai/Nagy, Gabriel/Trautwein, Ulrich/Watermann, Rainer/Köller, Olaf (2004): Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 24. H.2. S. 146-165.

- Manger, Terje; Eikeland, Ole-Johan (1998): Der Einfluß von mathematischen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten auf das mathematische Selbstkonzept bei Mädchen und Jungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 12. 4. S. 210-218.
- Marsh, Herbert W. (1987): The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: Journal of Educational Psychology. 97. S. 280-295.
- Marsh, Herbert W. (2005): Big-Fish-Little-Pond Effekt on Academic Self-Concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 19. 3. S. 119-127.
- Marsh, Herbert W. /Yeung, Alexander S. (1997): Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. In: Journal of Educational Psychology. 89. S. 41-54.
- Mauthe, A./Rösner, Ernst (1998): Schulstruktur und Durchlässigkeit. In: Rolff, Hans-Günter/Bauer, K.-O./Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 10. Weinheim: S. 87-125.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal]. H.2. [Zugriff am 2. 12. 2005].
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Merkens, Hans (2000): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steineke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 286-299.
- Merkens, Hans (2001): Schulforschung und Schulentwicklung. Erfurt: Univ.
- Möller, Jens (2001): Attributionen. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. BeltzPVU. S. 36-41.
- Möller, Jens/Köller, Olaf (2004): Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. In: Psychologische Rundschau. 55. 1. S. 19-27.
- MSJK NRW (2004): Amtliche Schulstatistik in NRW. Schuljahr 2003/04. Ministerium für Schule, Jugend und Familie Nordrhein-Westfalen.
http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Statistik/2003_04/Schuldaten.pdf. [Zugriff am 20.2.2005].
- MSW NRW (2006): Jedes Kind mitnehmen. Das neue Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen. Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.
http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/Broschuer_eSchulgesetz.pdf. [Zugriff am 23.10.2006].

-
- Nittel, Dieter (1992): Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie. Weinheim: Juventa.
- Nyssen, Elke (1998): Schule als Institution: Bildung für alle? In: Nyssen, Elke/Schön, Bärbel (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim, München: Juventa. S. 101-153.
- Nyssen, Elke (2001): Hauptschule – Der schulische Einstieg in die gesellschaftliche Perspektivlosigkeit. In: Bier-Fleiter, Claudia (Hg.): Familie und öffentliche Erziehung. Aufgabe, Abhängigkeiten und gegenseitige Ansprüche. Opladen: Leske + Budrich. S. 321-334.
- Nyssen, Elke/Schön, Bärbel Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- OECD (1999): Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment.
- Olechowski, Richard/Persy, Elisabeth (1993): Frühe schulische Auslese. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Ophuysen, Stefanie van (2006): Zur Problematik der Schulformempfehlungen nach der Grundschulzeit und ihrer prognostischen Qualität. In: Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G./Pfeiffer, Hermann/Rolff, Hans-Günter/Schulz-Zander, Renate (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung: Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd 14. Weinheim: Juventa. S. 49-79.
- Pelkner, Anna-Katharina/Boehnke, Klaus (2003): Streber als Leistungsverweigerer? Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 6. 1. S. 106-125.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer H./Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolff, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (2004): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf. [Zugriff am 7.12.2004].
- Preuss, Otmar (1970): Soziale Herkunft und Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Reißig, Birgit (2001): Schulverweigerung. Ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern. DJI-Arbeitspapier 5/2001. http://www.dji.de/bibs/9_2009_Schulvw.pdf. [Zugriff am 4. 3. 2007].
- Roeder, Peter M. (1997): Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit. Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der

- Sekundarstufe. In: Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: BeltzPVU. S. 405-421.
- Roeder, Peter M./Schmitz, B. (1995): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Teilstudie I: Schulformwechsel in den Klassen 5 bis 10. Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Rolff, Hans-Günter (1995): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Beltz.
- Rosemann, Bernhard/Bielski, Sven (2001): Einführung in die pädagogische Psychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosewitz, Bernd/Wolf, Hartmut K./Hurrelmann, Klaus (1987): Schulversagen und gestörte Identitätsentwicklung - Ansatzpunkte für soziale Prävention und Intervention. In: Frey, Hans-Peter/Haußer, Karl (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke. S. 233-244.
- Rösner, Ernst (1997): Die sogenannte Durchlässigkeit. In: Neue deutsche Schule. 6/7. S. 14-18.
- Schmidt, Christiane (1997): "Am Material": Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Anndore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa. S.
- Schöne, Claudia/Dickhäuser, Oliver/Spinath, Birgit /Stiensmeier-Pelster, Joachim (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts : SESSKO ; Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Schreiber-Kittl, Marie/Schröpfer, Haike (2002): Abgeschrieben? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Schulverweigerer. München: DJI Verlag.
- Schulze, Erika/Soja, Eva-Maria (2003): Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich. S.
- Schümer, Gundel (1985): Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schümer, Gundel (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 73-144.
- Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002a): Institutionelle und soziale Bedingungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 - Die

Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 203-218.

Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002b): Institutionelle und soziale Bedingungen schulischen Lernens. In: (Hg.): PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 203-218.

Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2004): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

spiegel online (2006): <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,409733,00.html>. [Zugriff am 6. 4. 2006].

Steineke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steineke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319-331.

Thiel, Oliver (2005): Modellierung der Bildungsgangempfehlung in Berlin. Berlin: Dissertation.

Tillmann, Klaus-Jürgen (1995): Schulische Sozialisationsforschung. In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim: Beltz. S. 181-210.

Tillmann, Klaus-Jürgen/Meier, Ulrich (2001): Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. S. 468-509.

Trautwein, Ulrich/Lüdtke, Oliver (2005): The Big-Fish-Little-Pond-Effect. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 19. 3. S. 137-140.

Ulich, Klaus (1998): Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz. S. 377-396.

Wagner, Jürgen W. L. (1999): Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Wagner, Jürgen W. L. (2001): Leistungsvergleiche in der Schule. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

Weegen, Michael/Böttcher, Wolfgang/Bellenberg, Gabriele/van Ackeren, Isabell (2002): Bildungsforschung und Politikberatung. Schule, Hochschule und Berufsbildung an der Schnittstelle von Erziehungswissenschaft und Politik. Weinheim, München: Juventa.

Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: BeltzPVU.

- Wessel, Anne/Morgenroth, Olaf (2001): Subjektive Konzepte von Schülern über den Wechsel in die Sekundarstufe I. In: Merkens, Hans (Hg.): Schulforschung und Schulentwicklung. Erfurt: Univ. S. 129-143.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online-Journal]. H.1.
<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00witzel-d.pdf> [26 Absätze].
[Zugriff am 21. 1. 2005].

12 Verzeichnis der Gesetzestexte

AO-SF

Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG – AO-SF) vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 5. Juli 2006) URL: http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schulrecht/APOen/AO_SF.pdf (Zugriff am 14. 12. 2006)

AO-S I

Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I (Ausbildungsordnung Sekundarstufe I – AO-S I) vom 21. Oktober 1998 zuletzt geändert durch Verordnung vom 8. Juli 2003 (SGV. NRW. 223, ber. ABl. NRW. 2004 S. 130)

SchulG Bremen

Bremisches Schulgesetz (BremSchulG) vom 28. Juni 2005 (Brem.GBl. S. 260 – 223-a-5). URL: <http://www.bildung.bremen.de/sfb/schulgesetz.pdf> (Zugriff am 2.5.2007)

SchulG NRW

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG) vom 15. Februar 2005. (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278).
URL:
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Gesetze/SchulG_Info/SchulG_Text.pdf (Zugriff am 10. 6. 2007)

SchulG Berlin

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26), zuletzt geändert durch Artikel V des Gesetzes vom 11. Juli 2006 (GVBl. S. 812).
URL:
<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf> (Zugriff am 10. 5. 1007)

VersVO Niedersachsen

Durchlässigkeits- und VersetzungsVO (VersVO,Niedersachsen).

URL:

http://www.lexonline.info/lexonline2/live/voris/index_0.php?lid=70&id=173470&ev=P9&ev_counter=10 (Zugriff am 13. 5. 2007)

VVzAO-S I

Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die Ausbildung in der Sekundarstufe I (VVzAO-S I) RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung v. 22. 4. 1999 (ABl. NRW. 1 S. 97)

13 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1: Übersicht der möglichen Schulformwechsel im traditionellen dreigliedrigen System mit Gesamtschule (horizontale Durchlässigkeit)	14
Abbildung 2: Selektionsereignisse bis zum Ende der Sekundarstufe I	16
Abbildung 3: Schulformwechsel nach Richtung und Bundesland (Angaben in Prozent der 15-Jährigen Gesamtpopulation; Quelle: Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 310 u. eigene Berechnungen)	24
Abbildung 4: Selektionsereignisse im Überblick für Deutschland gesamt und aufgegliedert nach Ländern. Angegeben ist jeweils der Anteil der 15-Jährigen, die von mindestens einem dieser Selektionsereignisse betroffen sind. (Quelle: Schümer/Tillmann/Weiß 2002a) ...	25
Abbildung 5: Zu- und Abgänge durch Schulformwechsel in der Sekundarstufe I (Klasse 5-10) in NRW im Schuljahr 2005/06. (Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 2006)	28
Abbildung 6: Leistungsverteilung innerhalb der Schulformen in Mathematik am Ende der 8. Jahrgangsstufe (Mittelwerte, Leistungsverteilungen der Schulformen und Fähigkeitsniveaus (Quelle: Baumert/Lehmann 1997)	33
Abbildung 7: Lesekompetenz nach Bildungsgang (Quelle: Artelt et al. 2001, S. 121)	34
Abbildung 8: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Deutschland differenziert nach Lesekompetenz in Prozent (Quelle: Bos et al. 2004b, S. 194.)	35
Abbildung 9: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Deutschland differenziert nach mathematischer Kompetenz in Prozent (Quelle: Bos et al. 2004b, S. 195)	36
Abbildung 10: Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung (aus: Klieme/Neubrand/Lüdtke 2001, S. 184)	47
Abbildung 11: Reciprocal-Effect-Modell nach Marsh/Yeung 1997	48
Abbildung 12: Forschungsdesign (HS=Hauptschule, RS=Realschule, GY=Gymnasium)	69
Abbildung 13: Codebaum der Kategorien der ersten Erhebung (vor dem Schulformwechsel) .	76
Abbildung 14: Codebaum der Kategorien der 2. Erhebung (nach dem Schulformwechsel)	77
Abbildung 15: Stufenmodell empirischer Typenbildung nach Kluge (aus: Kluge 1999 , S. 262)	78
Abbildung 16: Codebaum „Soziale Netzwerke“	79

Abbildung 17: Verteilung aller Wiederholer in NRW im Schuljahr 2001/02 (Nichtversetzte und freiwillige Wiederholer) auf die Jahrgangsstufen (in Prozent)	96
Abbildung 18: Verteilung aller Wiederholer in NRW im Schuljahr 2005/06 (Nichtversetzte und freiwillige Wiederholer) auf die Jahrgangsstufen (in Prozent)	96
Abbildung 19: Typenmodell der Vorschau auf den Schulformwechsel: Merkmale der aktuellen schulischen Situation, der erwarteten Veränderung und der zentralen Perspektive eines Typus	155
Abbildung 20: Zentrale Merkmale der <i>verunsicherten Hilflösen</i>	158
Abbildung 21: Zentrale Merkmale der <i>Resignierten</i>	160
Abbildung 22: Zentrale Merkmale der <i>in Anerkennungsprobleme Verstrickten</i>	163
Abbildung 23: Zentrale Merkmal der Prestigeorientierten	166
Abbildung 24: Zentrale Merkmale der <i>Unentschlossenen</i>	168
Abbildung 25: Zentrale Merkmale der <i>Erleichterten</i>	170
Abbildung 26: Zentrale Merkmale der Aufstiegsorientierten	173
Abbildung 27: Zentrale Merkmale der Unterforderten	174
Abbildung 28: Zentrale Merkmale der Gestärkten.....	177
Abbildung 29: Typenmodell des Rückblicks auf den Schulformwechsel: Merkmale und zentrale Perspektive eins Typus	217
Abbildung 30: Zentrale Typenmerkmale der Stigmatisierten	220
Abbildung 31: Zentrale Typenmerkmale der Widerständigen	222
Abbildung 32: Zentrale Merkmal der Gleichgültigen	223
Abbildung 33: Typenmerkmal der Ambivalenten.....	225
Abbildung 34: Zentrale Merkmale der Angepassten	227
Abbildung 35: Zentrale Merkmale der Aufstiegsorientierten	228
 Tabelle 1: Beispiele für gesetzlich formulierte Kriterien für den Schulformwechsel in eine Schulform mit höherem Anspruchsniveau.....	 19
Tabelle 2: Schulformwechsel in NRW im Schuljahr 2003/04 (Quelle: MSJK NRW 2004, eigene Berechnungen)	26
Tabelle 3: Absteigerinnen und Absteiger in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2003/04 nach Zeitpunkt des Wechsels	27

Tabelle 4: Aufsteigerinnen und Aufsteiger in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2003/04 nach Zeitpunkt des Wechsels	27
Tabelle 5: Übersicht über Schulform und Wechselrichtung der interviewten Schülerinnen	70
Tabelle 6: Textstellen und Paraphrasen zur Kategorie „Soziale Netzwerke – Lehrerbeziehung“ am Fall von Sonja (30Rw6)	80
Tabelle 7: Übersicht der ausgewerteten Interviews aus der ersten Erhebung	84
Tabelle 8: Schullaufbahnen der Absteigerinnen und Absteiger in der Grundschule und Sekundarstufe sowie der tatsächliche weitere Verlauf nach dem 6. Schuljahr (Schuljahre in der Grundschule=hellgrün, Schuljahre in der Sekundarstufe=dunkelgrün, Klassenwiederholungen/Rückstellungen=gelb).....	85
Tabelle 9: 4-Felder-Schema nach Weiner 1986 (zit. nach Möller 2001 S. 37, ergänzt um schulische Kausalfaktoren)	100
Tabelle 10: Schullaufbahnen der Aufsteigerinnen und Aufsteiger in der Grundschule und Sekundarstufe sowie der tatsächliche weitere Verlauf nach dem 6. Schuljahr (Schuljahre in der Grundschule=hellgrün, Schuljahre in der Sekundarstufe=dunkelgrün, Klassenwiederholungen/Rückstellungen=gelb).....	124
Tabelle 11: Verteilung auf die verschiedenen Typen nach Wechselrichtung, Geschlecht bzw. Migrationshintergrund (jeweils bezogen auf die gesamte Teilstichprobe)	181
Tabelle 12: Übersicht der ausgewerteten Interviews der zweiten Erhebung.....	183
Tabelle 13: Verteilung auf verschiedenen Typen nach Wechselrichtung, Geschlecht und Migration (jeweils bezogen auf die gesamte Teilstichprobe)	230

14 Anhang

14.1 Interviewleitfaden 6. Klasse (vor dem Schulformwechsel)

Erzählimpuls: Du gehst ja nun schon sechs Jahre zur Schule, erzähl doch mal, wie deine Schulzeit bisher so verlaufen ist!

Schullaufbahn allgemein

Kindergarten?

Lehrerwechsel Schulwechsel durch Umzüge?

Grundschule

Freunde/Verhältnis zu Mitschülern?

Noten?

Lehrer?

weiterführende Schule

Übergangsentscheidung

Freunde

Noten/Blaue Briefe?

Leistung und Lernen

Im Falle schlechter Noten/Blauer Brief:

Leistungsbegründung?

Nachhilfe?

Welche Lösungen werden mit Eltern/Lehrern besprochen?

Wer entscheidet/hat entschieden?

Im Falle guter Noten

Leistungsbegründung?

Schulformwechsel?

Langeweile im Unterricht?

Im Falle einer Entscheidung für Klassenwiederholung oder Schulwechsel:

Hoffnungen für die neue Schule/Klasse?

Befürchtungen?

Wie sieht das mit dem Lernen bei dir aus? Lernst du vor Arbeiten?

Welche Fächer fallen dir leicht/schwer?

Wünsche für die nächste Klasse

Wünsche für die Zukunft

emotionale Befindlichkeit

Wie geht es dir, wenn du an den Schulformwechsel denkst?

soziale Netzwerke

Eltern

Klassenkameraden

Freunde außerhalb der Schule

14.2 Interviewleitfaden 7. Klasse (nach dem Schulformwechsel)

Erzählimpuls: Wie ist es Dir seit dem letzten Interview so ergangen? (SP6-7)

Oder: Du gehst ja nun schon sechs Jahre zur Schule, erzähl doch mal, wie deine Schulzeit bisher so verlaufen ist! (SP7)

Schullaufbahn (nur SP7)

Kindergarten?

Grundschule

weiterführende Schule

Übergang

Vergleich alte/neue Schule!

Was hat zu dem Wechsel geführt?

Wenn du so zurück schaust, wie ist es dir auf der alten Schule ergangen?

Was hat dir beim Eingewöhnen geholfen? Was hat dich gestört?

Was würdest du dir wünschen, wenn du noch mal in der 4. Klasse wärst und die Wahl der Schul erneut entschieden würde?

Neue Schule:

Wie geht es dir in Deiner neuen Klasse? Erzähl mal, wie es so war seit dem ersten Schultag nach den Sommerferien.

die Schule allgemein

Wie denkst du jetzt über den Schulwechsel?

Leistung und Lernen

Noten/Leistungen → Halbjahreszeugnis?

Wie sieht das mit dem Lernen bei dir aus? Lernst du vor Arbeiten?

Welche Fächer fallen dir leicht/schwer?

Wenn es in der Schule nicht so gut klappt, woran liegt das dann?

Veränderungen?

Wünsche für die nächste Klasse

Wünsche für die Zukunft?

Soziale Netzwerke:

Eltern: Wie reden deine Eltern mit dir über Schule? Was ist ihnen wichtig?

Freunde außerhalb der Schule

Klassenkameraden (alte/neue)

Lehrer

emotionale Befindlichkeit

Würdest Du sagen, es geht Dir besser in Deiner neuen Schule?

14.3 Kurzfragebögen

14.3.1 Schüler

Wie alt bist du?

Wenn du nicht Deutsche/Deutscher bist, welche Nationalität hast du?

Welche Sprache spricht ihr zu Hause?

Welchen Schulabschluss haben deine Eltern?

Welchen Beruf haben deine Eltern?

Hast du Geschwister? Wenn ja, wie viele?

14.3.2 Eltern

Welchen Schulabschluss wünschen Sie sich für Ihr Kind?

Welche Ausbildung wünschen Sie sich für Ihr Kind?

Über welchen Schulabschluss verfügen Sie? (Ankreuzmöglichkeiten: Keinen, Sonder- bzw. Förderschule, Volksschule/Hauptschule, Realschule, Fachhochschulreife, Abitur, Sonstiges jeweils für Mutter und Vater getrennt)

Welche Berufsausbildung haben Sie? (Mutter und Vater)

Welche Personen gehören zu Ihrem Haushalt?

Sind Sie zurzeit erwerbstätig? (Ankreuzmöglichkeiten: Vollzeit, Teilzeit, nein; Mutter und Vater getrennt)

In welchem Beruf sind Sie tätig? (bei Arbeitslosigkeit: letzte Tätigkeit)

Welche berufliche Stellung besetzen Sie? (Ankreuzmöglichkeiten: Selbstständige freiberufliche Akademikerin mithelfende Familienangehörige Beamte Angestellte Arbeiterin; für Mutter und Vater getrennt)

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Schulformwechsel – eine empirische Analyse der subjektiven Sicht von Schülerinnen und Schülern auf ein Selektionsereignis“ selbstständig verfasst habe.

Ich versichere, dass ich keine weiteren Hilfsmittel bzw. Hilfen als die angegebenen zur Erstellung dieser Arbeit verwendet habe.

Bochum, den 3. 8. 2007